

Dinis Dias Rebelo Leitão

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

O papel do professor nas aulas de LM e LE segundo o enfoque por tarefas

2014

Orientador: Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Coorientador: Mestre Marta Pazos Anido

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Ao meu pai

Ao David e ao Guilherme

Quand tu veux construire un bateau, ne commence pas par rassembler du bois, couper des planches et distribuer du travail, mais réveille au sein des hommes le désir de la mer grande et belle.

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

À professora doutora Isabel Margarida Duarte e à mestre Marta Pazos: pelo profissionalismo, pelo rigor, pela exigência, pela disponibilidade. Agradeço, também, a motivação, a espontaneidade, o ânimo e a confiança.

Ao professor doutor Rogelio Ponce de León: pelo seu profissionalismo e excelência. Agradeço, acima de tudo, a permanente disponibilidade para encontrar soluções para todas as adversidades.

Ao professor doutor Belmiro Pereira e à mestre Mónica Barros: pelos constantes convites a fazer mais e melhor, e pela disponibilidade ao longo de todo o estágio.

Às professoras Cláudia Messias e Fernanda Delindro: pelo apoio, disponibilidade e amizade.

Às turmas da ESRT: 10°F, 10°N, 11°A, 11°E, pelo empenho, alegria, motivação e disponibilidade.

A todos aqueles que me apoiaram na elaboração deste relatório: ao professor doutor João Veloso e à professora Andrea Rodríguez; à Ana Martins, pela ajuda na elaboração do *abstract*; à Sara Bastos, pelo apoio no tratamento dos dados; ao Hélder pela leitura atenta. Um agradecimento especial à Inês Ribeiro, companheira de caminho, companheira de curso, companheira de trabalho.

À Joana Costa, à Susana Carneiro, ao Carlos Hermenegildo: pela amizade, pela paciência, por serem CASA (sempre e particularmente ao longo destes últimos meses).

À Marta Heleno.

Aos meus amigos.

À minha mãe.

Resumo

O ensino por tarefas convida o professor a adotar um papel diferente daquele a que o ensino tradicional nos habituou. Nas aulas baseadas neste modelo, o professor torna-se, acima de tudo, um guia que procura potenciar a autonomia dos alunos através da realização de tarefas e pré-tarefas.

Se no ensino de espanhol em Portugal a aplicação deste modelo já é uma realidade, as aulas de português continuam a seguir, na generalidade, o modelo de ensino tradicional, no qual os professores se tornam o centro do processo de ensino-aprendizagem. Com este trabalho, pretendemos propor ao professor de português e de espanhol a adoção de um papel que atribua aos alunos um lugar central na sala de aula, apresentando as diferentes mais-valias que advêm da utilização deste modelo, tanto para os professores como para os alunos.

Ao longo da prática letiva realizada na Escola Secundária de Rio Tinto, procuramos planificar e levar a cabo as aulas de língua materna e língua estrangeira segundo este modelo. A tentativa de aplicar o ensino por tarefas em ambas as disciplinas deu-nos a possibilidade de refletirmos, de forma aprofundada, sobre o papel do professor na sala de aula e de percebermos, a partir da aplicação e análise de questionários, quais as expectativas dos alunos e de alguns dos professores estagiários da Faculdade de Letras da Universidade do Porto relativamente à atitude do professor na sala de aula.

Palavras-chave: Enfoque por tarefas, Papel do professor, Papel do aluno.

Abstract

Task-based teaching invites the teacher to adopt a different role to that which traditional teaching has accustomed us to. In classes based on this approach, the teacher becomes chiefly a guide that looks to maximize the autonomy of students by conducting tasks and pre-tasks.

Whether in the Spanish classroom in Portugal the implementation of this approach is already a reality, Portuguese lessons predominantly continue to follow the conventional model, in which teachers become the center of the teaching-learning process. With this work we intend to propose the adoption of a role by Portuguese and Spanish teachers that assigns students to a central spot in the classroom. At the same time, we will present the main gains arising from the use of this approach, both for teachers and students.

Throughout the teaching placement in Escola Secundária de Rio Tinto, we looked to plan and carry out first language and foreign language lessons according to this model. The attempt to apply a task-based approach in both disciplines gave us the opportunity to reflect in depth about the role of the teacher in the classroom and realize, through the employment and analysis of questionnaires, what the expectations of students and some of the trainee teachers from Faculdade de Letras da Universidade do Porto are regarding the attitude of the teacher in the classroom.

Keywords: Task-based approach, Teacher's role, Student's role.

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento teórico	4
1.1. O aparecimento do enfoque por tarefas.....	4
1.2. O conceito de tarefa.....	7
1.3. O enfoque por tarefas: principais características.....	9
1.4. O papel do professor	11
1.4.1. As funções do professor	11
1.4.2. Os diferentes tipos de professor	14
1.5. O ensino por tarefas nas aulas de LM	18
2. Descrição do estudo realizado durante o estágio pedagógico e reflexão sobre a prática ativa supervisionada.....	23
2.1. Caracterização das turmas	23
2.2. Inquéritos por questionário.....	25
2.2.1. Metodologia	26
2.2.2. Grupo I – Alunos.....	28
2.2.3. Grupo II – Professores.....	32
2.2.4. Conclusões	38
2.3. A aplicação do enfoque por tarefas nas aulas de LM e LE	42
2.3.1. As aulas de português.....	43
2.3.2. As aulas de espanhol	45
3. Conclusões	49
4. Bibliografia	52
Anexos.....	55

Lista de siglas

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

ESRT – Escola Secundária de Rio Tinto

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

UD – Unidade Didática

Introdução

Este projeto de investigação-ação realizou-se durante o estágio pedagógico, que decorreu ao longo do corrente ano letivo (2013/2014), no Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3, mais especificamente na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT).

Neste trabalho, procurar-se-á estudar e refletir sobre o papel do professor nas aulas de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) segundo o enfoque por tarefas. Ao tomarmos consciência das acentuadas divergências entre o ensino/aprendizagem das disciplinas de Português e Espanhol, especialmente no que à questão da motivação e empenho dos alunos diz respeito, equacionamos a hipótese de estudarmos o papel do professor no ensino de LM e LE, partindo do princípio de que haveria uma estreita relação entre o sucesso do ensino do espanhol e do modelo aplicado pelo professor estagiário: o enfoque por tarefas.

O facto de este modelo exigir uma planificação mais criteriosa, a elaboração de materiais criativos e a implicação dos alunos no processo ensino-aprendizagem, tornava as aulas mais motivadoras não só para os alunos, mas também para o professor. Assim, decidimos aplicar o ensino por tarefas nas aulas de LE e nas aulas de LM, procurando, ao longo deste processo, conhecer as expectativas dos alunos e dos professores estagiários da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), no que ao papel do professor diz respeito, de modo a podermos adequar e adaptar a planificação e execução das nossas aulas.

Considerando estas reflexões, os principais objetivos deste trabalho são os seguintes:

- i) identificar as principais características do ensino por tarefas;
- ii) refletir sobre o papel do professor e dos alunos no ensino/ aprendizagem da LM e da LE em Portugal;
- iii) sugerir a aplicação de uma proposta normalmente aplicada na LE na LM, de modo a potenciar a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem;
- iv) provar que um ensino que coloca os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem os torna mais motivados.

Este trabalho dividir-se-á, essencialmente, em três capítulos:

Em *Enquadramento teórico*, tentar-se-á apresentar o modelo que serviu de base à nossa investigação e que, no nosso entender, poderá contribuir para o aumento da motivação e autonomia dos alunos nas aulas de Português. Dar-se-á particular atenção, tendo em conta o tema do nosso relatório, ao papel que, segundo este modelo, deve ser atribuído ao professor.

No capítulo 2, para além da caracterização das turmas com as quais trabalhamos, apresentaremos a descrição do estudo realizado durante o estágio pedagógico, bem como algumas reflexões acerca da prática letiva. Para isso, analisaremos detalhadamente os resultados dos inquéritos por questionário entregues a alunos da ESRT e a professores estagiários da FLUP e algumas das unidades didáticas (UD) lecionadas.

Por fim, no último capítulo, serão apresentadas as conclusões finais do nosso trabalho, bem como algumas sugestões para o desenvolvimento do tema em estudos futuros.

Apesar das dificuldades com que nos deparamos ao tentarmos aplicar este enfoque, particularmente nas aulas de LM, pretendemos, acima de tudo, que este trabalho motive os professores a questionarem o seu papel na sala de aula nas aulas de LM e de LE, procurando estratégias e instrumentos que ajudem o aluno a interessar-se pela aprendizagem de português e espanhol.

1. Enquadramento teórico

Neste capítulo, i) começaremos por fazer uma breve contextualização histórica do surgimento do enfoque por tarefas, contrastando-o com o enfoque comunicativo; ii) faremos uma breve análise do conceito *tarefa*; iii) apontaremos as principais características do ensino por tarefas; iv) refletiremos sobre o papel do professor na perspectiva deste modelo; v) debruçar-nos-emos sobre questões relacionadas com o ensino por tarefas nas aulas de LM

1.1. O aparecimento do enfoque por tarefas

Segundo Estaire (2009: 11), até ao aparecimento da aprendizagem mediante tarefas, a programação de um curso de línguas estrangeiras “se especificaba a partir de una lista de contenidos lingüísticos: estructuras gramaticales en un enfoque estructural, funciones y nociones en un enfoque comunicativo nociofuncional”. Só na década de 80 é que se tomou consciência da ineficácia deste programa, particularmente no que à questão da capacidade comunicativa diz respeito. As tarefas surgem como alternativa a este tipo de programa: “las tareas como unidades sobre las que articular el currículo se presentaron entonces como alternativa a un inventario nociofuncional, unidades que se ajustarían mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua” (Etaire, 2009: 11).

Para Brumfit e Johnson (1979), citados por Zanón (1999: 16), o enfoque por tarefas não é um método, trata-se antes de uma “propuesta evolucionada dentro del [e]nfoque comunicativo”. Sonsoles Fernández (2001: 16), ao apresentar as linhas estruturais do enfoque por tarefas, defende também esta ideia, afirmando que o enfoque por tarefas é uma revitalização da filosofia do enfoque comunicativo. Assim, considerando a estreita relação que ambos os autores estabelecem entre os referidos enfoques, parece-nos necessário apresentar as principais linhas que definem o enfoque comunicativo, de modo que, posteriormente, possamos entender de forma mais aprofundada o enfoque por tarefas.

Segundo a perspectiva do enfoque comunicativo, a língua deve ser estudada como um instrumento de comunicação e interação, não tendo o ensino como objetivo principal o desenvolvimento da competência linguística, mas sim o desenvolvimento das suas destrezas, de modo que seja possível alcançar a competência comunicativa:

[u]n enfoque comunicativo es [...] un enfoque integrador en el que objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación. (Llobera, 1995: 74).

Atentemos na proposta pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, relativamente às tarefas comunicativas:

Para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación. Muchas actividades comunicativas, tales como la conversación y la correspondencia, son interactivas, es decir, los participantes alternan como productores y receptores, a menudo con varios turnos. En otros casos, como cuando se graba o se transmite el habla o cuando se envían textos para su publicación, los emisores están alejados de los receptores, a los que pueden incluso no conocer y que no pueden responderles. En estos casos se puede considerar el acto comunicativo como el hecho de hablar, escribir, escuchar o leer un texto. En la mayoría de los casos, el usuario como hablante o autor de un texto escrito está produciendo su propio texto para expresar sus propios significados. En otros, está actuando como un canal de comunicación (a menudo, pero no necesariamente, en distintas lenguas) entre dos o más personas que por un motivo u otro no se pueden comunicar directamente. (Consejo de Europa, 2002: 57)

Em consonância com esta definição, o *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes) define uma atividade comunicativa como “una actividad de aprendizaje concebida para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades e intereses [...] [y] tiene un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo” (“Actividad comunicativa”, 2014) Considerando a importância atribuída à exploração da competência comunicativa num processo de ensino-aprendizagem baseado no enfoque comunicativo e tendo em conta que, tal como referimos anteriormente, o modelo proposto pelo enfoque por tarefas constitui uma evolução deste mesmo enfoque, percebemos, desde logo, que, também no ensino mediante tarefas, a competência comunicativa terá um papel preponderante.

1.2. O conceito de tarefa

Antes de nos dedicarmos à exploração das principais características deste modelo didático, mais concretamente no que ao papel do professor diz respeito, importa refletirmos brevemente sobre o conceito de tarefa. Estaire (2009: 13) diz:

[L]as tareas en la vida real se definen como aquellas cosas para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana [...]. Desde este punto de vista, un análisis de un día cualquiera de nuestra vida cotidiana produciría una lista de ‘tareas’, la mayoría de las cuales tienen una finalidad, un principio, un fin y siguen una serie de procedimientos más o menos establecidos.

Nunan (2004: 4), depois de analisar diferentes conceitos de tarefa propostos por vários autores, apresenta a seguinte definição:

a pedagogical task is a piece of classroom work that involve learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.

Ellis (2003) define o conceito de tarefa apresentando seis características essenciais:

- i) a tarefa é um plano de trabalho;

- ii) a tarefa coloca o seu foco no significado, ou seja, procura levar os alunos a centrarem-se num uso pragmático da linguagem: “a tasks seeks to engage learners in using language pragmatically rather than displaying language.” (Ellis, 2003: 9);
- iii) a tarefa envolve processos de uso de linguagem do mundo real: “[t]he workplan may require learners to engage in a language activity such as that found in the real world” (Ellis, 2003: 10);
- iv) a tarefa pode envolver qualquer uma das quatro destrezas: “the workplan may require learners to: 1) listen to or read a text and display their understanding, 2) produce an oral or written texto, or 3) employ a combination of receptive and productive skills” (Ellis, 2003: 10);
- v) a tarefa implica processos cognitivos: “the workplan requires learners to employ cognitive processes such as selecting, classifying, ordering, reasoning, and evaluating information in order to carry out the task” (Ellis, 2003: 10);
- vi) a tarefa tem um objetivo comunicativo claramente definido.

Apesar de certos matizes diferenciadores, estas definições destacam um aspeto que se relaciona intimamente com o ensino por tarefas: todas enfatizam o facto de que as tarefas

implicam o uso da linguagem comunicativa e centram-se mais no significado do que na forma (Nunan, 2004: 4). A partir desta definição do conceito de tarefa, não se torna difícil perceber qual poderá ser o principal objetivo do ensino mediante tarefas: a construção da competência comunicativa dos alunos.

De facto, o grande objetivo didático do enfoque por tarefas prende-se com a capacidade de “interaccionar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, integrando las habilidades necesarias” (Fernández, 2001: 17), ou seja: a aplicação do enfoque por tarefas visa, tal como o enfoque comunicativo, o desenvolvimento da competência comunicativa. Para que este objetivo seja atingido com sucesso, cabe ao professor elaborar e pôr em prática um “riguroso plan de trabajo” (Zanón, 1999: 16) que procure dar resposta à questão: através de que tarefas é que os alunos desenvolverão o conhecimento linguístico e a capacidade comunicativa necessários para a realização da tarefa final? (Zanón, 1999)

1.3. O enfoque por tarefas: principais características

O Diccionario de términos clave de ELE define da seguinte forma o conceito de *enfoque por tareas*:

El enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación. (“Enfoque por tareas”, 2014)

De facto, o enfoque por tarefas caracteriza-se por ser um modelo didático “orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus dimensiones [...]” (Estaire, 2009: 9). Para a construção dessa mesma competência é necessário criar uma tarefa final, ou seja, “[...] una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad” (Fernández, 2001: 16).

De modo a ser possível aplicar o modelo proposto pelo enfoque por tarefas, tanto na LE como na LM, foi necessário rever as suas principais linhas orientadoras, pois só assim seria possível aplicar este enfoque nas diferentes UD lecionadas, procurando atribuir, tanto ao professor como aos alunos, o papel que este modelo nos propõe.

Importa também referir que, até se chegar ao momento da execução da já referida tarefa final, há uma série de passos que os alunos devem desenvolver de modo a serem capazes de realizar essa mesma tarefa:

La realización de esos procesos se ve facilitada por una nueva distinción que se establece en el seno de las tareas: es la que se hace entre la tarea final (la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea) y las tareas posibilitadoras (los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final). (“Enfoque por tareas”, 2014)

1.4. O papel do professor

Um bom professor é aquele que consegue alcançar resultados e que, por essa via, é eficaz. Pode então perguntar-se: de que resultados estamos a falar? O resultado será o aluno realmente aprender e, querendo ser ainda mais exigente, o aluno conseguir, em contextos diversos, quer no presente, quer no futuro, aplicar esse mesmo conhecimento [...]. Nunca podemos fixar-nos na ideia de que o bom professor é aquele que dá aulas magistrais ou que sabe muito sobre o tema, mas sim aquele que consegue fazer com que a maioria dos alunos aprenda. O foco não é o que o professor faz, nem a forma como o faz, mas sim os resultados que produz: os alunos aprenderam? Sabem aplicar o que aprenderam? (Cardoso, 2013: 90-91)

1.4.1. As funções do professor

Durante a prática letiva, apercebemo-nos de que seria necessário limitar o âmbito do nosso estudo. Teria sido interessante: i) procurar planificar nas aulas de LM do mesmo modo como planificamos nas aulas de LE; ii) investir na criação de objetivos e conteúdos significativos, indo mais além do que é proposto pelo manual; iii) procurar utilizar mais materiais autênticos, originais e criativos; iv) convidar os alunos a criar e realizar outro tipo de tarefas; v) avaliar a utilização do modelo, tal como proposto por Estaire (2009). Apesar de considerarmos que teria sido interessante aplicar o enfoque por tarefas nas aulas de Português tal como o aplicamos nas aulas de espanhol¹, as circunstâncias em que se realizou a prática letiva levaram-nos a optar por centrar o nosso trabalho nas questões

¹ No caso da disciplina de espanhol, modelo de planificação fornecido pela faculdade (anexo IX) permitia a aplicação do enfoque por tarefas e dos diferentes passos que o formam.

relacionadas com o papel do professor e, por conseguinte, dos alunos, nas aulas de LM e LE, tal como proposto pelo modelo do enfoque por tarefas.

Não há dúvida de que a aplicação deste modelo nas aulas de línguas implica que o professor esteja disponível para assumir um papel diferente daquele a que está habituado e, conseqüentemente, a dar a possibilidade aos seus alunos de também eles exercerem um papel diferente daquele que comumente lhes é atribuído: “la adopción de la enseñanza mediante tareas conlleva un cambio de perspectiva de los papeles de profesores y alumnos” (Zanón, 1999: 11).

Allwright (1984), citado por Estaire (2009: 114) afirma: “ya no estamos hablando de profesores que enseñan y aprendientes que aprenden, sino de todos contribuyendo a la gestión del aprendizaje de todos”. Claro que esta possibilidade de os alunos se envolverem desta forma no processo de ensino-aprendizagem está fortemente relacionada com o papel que o professor de línguas assume dentro da sala de aula e com o papel que este permite que os seus alunos desempenhem. Estes papéis são de tal modo importante que Richards and Rodgers (1986: 24) afirmam que são os papéis assumidos pelo professor e pelos alunos que definem o tipo de interação que haverá na sala de aula: “teacher and learner roles define the type of interaction characteristic of classrooms in which a particular method is being used”. Ora, tendo em conta que o papel do professor e dos alunos se relaciona, intimamente, com a metodologia utilizada na sala de aula, facilmente percebemos que esta metodologia influenciará todo o processo de ensino-aprendizagem:

Some methods are totally dependent on the teacher as a source of knowledge and direction; others see the teacher's role as catalyst, consultant, guide, and model for learning; still others try to ‘teacher-proof’ the instructional system by limiting teacher initiative and buy building instructional content and direction into texts or lesson plans (Richards and Rodgers, 1986: 23).

Tendo em conta estas afirmações, podemos concluir que uma metodologia que sugira que o professor deve ser a fonte de todo o conhecimento e assumir uma atitude diretiva limitará, ao colocar o professor no centro do processo ensino-aprendizagem, a interação entre o professor e os alunos; por outro lado, uma metodologia que convide o professor a assumir o papel de suscitador, consultor e guia poderá dar mais espaço aos alunos para que seja possível, tal como proposto por Allwright (1984), citado por Estaire (2009), participarem na gestão da aprendizagem.

O papel atribuído ao professor e aos alunos no modelo proposto pelo enfoque por tarefas relaciona-se intimamente com a metodologia proposta. De facto, um modelo que potencia a autonomia dos alunos não poderia, de nenhuma forma, atribuir ao professor exclusivamente um papel diretivo ou considerá-lo a fonte de todo o saber, pois se um dos objetivos deste enfoque se relaciona com a capacidade de os alunos aprenderem a gerir o seu processo de aprendizagem (Fernández, 2001; Estaire, 2009) nunca o professor poderia assumir apenas essas funções. Para que a aplicação deste modelo possa ter resultados profícuos, tanto para o professor como para os alunos, torna-se necessário que o professor adote um comportamento bastante diferente daquele que, tradicionalmente, lhe é atribuído: “el papel del profesor pasa a ser el de suscitador, motivador, sugeridor, frente al de dirigente de toda la acción y de enciclopedia de todo el saber. El aprendiz por su lado, se responsabiliza de su propio aprendizaje y ensaya la mejor forma de aprender” (Fernández, 2001: 21). No fundo, tal como nos dizem Richards and Rodgers (1986) o professor torna-se um treinador e o aluno o seu jogador.

Também no *Programa de Espanhol para o ensino secundário* encontramos várias referências relativas ao desenvolvimento da autonomia dos alunos:

Um dos pontos a salientar em toda a aprendizagem é o desenvolvimento da autonomia do aluno para aprender, a capacidade de fixar os seus próprios objectivos e estratégias de aprendizagem e de aproveitar todas as ocasiões da vida quotidiana para aprender. O desempenho desta autonomia é, de facto, uma das linhas de força do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e do Portefólio Europeu de Línguas, documentos que, com o objectivo de promoverem a aprendizagem das línguas por todos os cidadãos e ao longo da vida, visam, de forma particular, os adultos. (Fernández, 2005)

1.4.2. Os diferentes tipos de professor

Como já referimos anteriormente, trabalhar com o ensino por tarefas implica que o professor se esforce por mudar a sua perspetiva relativamente ao seu papel e ao dos seus alunos. Para nos ajudar a perceber melhor as características desse papel, Estaire (2004) apresenta sete funções fundamentais para os professores que seguem a metodologia do enfoque por tarefas:

1. o professor como estruturador, organizador e gestor do trabalho na aula;
2. o professor como instrutor: o centro de atenção dos alunos;
3. o professor como promotor do processo de aprendizagem dos alunos;
4. o professor que passa a segundo plano e reduz a sua intervenção;

5. o professor que atende a diferentes aspetos afetivos, que influenciem o processo de aprendizagem;
6. o professor como avaliador de diferentes aspetos do trabalho na sala de aula;
7. o professor como investigador na aula.

Estas funções requerem “una formación y un entrenamiento que no son difíciles, llevan tiempo, necesitan una alta dosis de determinación y reflexión” (Estaire, 2004), mas poderão ser muito gratificantes em termos profissionais.

No que diz respeito à função do professor de estruturador, organizador e gestor do trabalho na aula, Estaire (2004) destaca a importância da estruturação e organização do trabalho não só no momento da preparação da aula, mas também durante a própria aula, ao pôr em prática o programa e ao fazer as modificações necessárias à aula.

Segundo a autora, cabe também ao professor o papel de instrutor. Esta função do professor é, indubitavelmente, a mais diretiva apresentada por Estaire (2004). Segundo a autora, ao exercer esta função, o professor, estando “en el centro de atención de los alumnos [...] desarrolla su papel de instructor”. Se atentarmos nos verbos utilizados por Estaire (2009) ao descrever esta função, depressa percebemos o seu carácter instrutivo/diretivo: “[o professor] [t]rasmite [...], refuerza [...], [o]frece [...], dirige [...] [d]a instrucciones [...], [s]uministra [...], corrige [...], [e]valúa[...].” (Estaire, 2009: 116).

Posteriormente, a autora apresenta outra função do professor, bastante distinta da anterior: formas verbais como “asesora”, “aconseja”, “orienta”, “observa” (Estaire, 2004) permitem-nos concluir que, ao reduzir a sua intervenção, o professor passa, efetivamente, para um

segundo plano, dando aos alunos a possibilidade de trabalharem “por su cuenta” (Estaire, 2009: 116).

No seguimento deste papel atribuído ao professor, a autora explica que, no seu entender, o professor deve, também, promover o processo de aprendizagem dos seus alunos. Para exercer esta função com eficácia, torna-se necessário ir mais além da eventual motivação dos alunos: “[n]o debemos basarnos solo en la motivación que puedan ya tener los alumnos; es responsabilidad del profesor crear y mantener un buen grado de motivación a través de los materiales didácticos que se utilizan, la forma de contextualizarlos y explotarlos, así como el clima general del aula.” (Estaire, 2009: 117)

Estaire (2009) afirma que cabe também ao professor, ao desempenhar esta função: ajudar os alunos a compreender o seu papel como agentes ativos; fomentar um trabalho sério e rigoroso; negociar com os estudantes questões relacionadas com o trabalho realizado; guiá-los de modo que atinjam um maior grau de autonomia; motivar os alunos a participar na aula; fomentar neles a escuta dos colegas; desenvolver destrezas colaborativas; ajuda-los a estabelecer ligações entre conhecimentos novos e prévios, entre outros. No fundo, pretende-se que o professor os capacite com ferramentas que lhes permitam identificar as características da sua forma de aprender, o que, indubitavelmente, fará deles melhores aprendentes, principalmente em situações de aprendizagem por tarefas:

[t]here is a growing evidence that an ability to identify one’s preferred learning style, and reflect on one’s own learning strategies and processes, makes one a better learner [...]. Becoming sensitive to a range of learning processes is important in situations where task-based learning replaces more traditional forms of instruction. If learners do not appreciate the rationale behind what to them may appear a radical new way of learning, they may reject the approach (Nunan, 2004: 65)

Estar disponível para colocar os alunos no foco do processo do ensino-aprendizagem e procurar ser um professor motivador exige, sem dúvida alguma, ser criativo, principalmente quando trabalhamos com estudantes adolescentes. Como nos diz Fonseca (1997) citado por Fonseca (2007:17), “a idade da adolescência é o período ‘em que o jovem passa por uma série de motivações e sentimentos vitais e existenciais importantes’, como sejam *a descoberta do seu mundo interior, o exercício da criatividade e o sentimento da individualidade*”

Ao trabalhar com o ensino por tarefas torna-se também importante que o professor se esforce por atender “a diferentes aspectos afectivos que influyen en el proceso de aprendizaje” (Estaire, 2004a). Atentemos nas palavras de Gonzáles e Villarubia: [c]omprender y regular mis emociones como docente y transmitirlas a los estudiantes para que sean capaces de regular las suyas propias y utilizarlas como herramientas para comunicar y desenvolverse en el aula, previamente a realizarlo en un contexto real. Esto debería ser un objetivo prioritario. (González y Villarubia, 2011)

Para além de fomentar a aprendizagem e a comunicação, o professor, deve, segundo Estaire (2004), motivar os alunos, apresentar uma atitude positiva, dinamizar a sala e também mostrar interesse pelos alunos enquanto pessoas: “[o professor] muestra interés por los alumnos como personas, no solo como aprendientes: muestra interés por lo que expresan, piensan, etc.; intercambia opiniones con ellos” (Estaire, 2004). Esta sugestão de Estaire (2004) vai ao encontro do que nos diz Rio Cardoso (2013), quando afirma que cabe ao professor motivar os alunos e “cativá-los ao máximo para o estudo através de estratégias mais atractivas” (Rio Cardoso, 2013: 69). No caso do ensino mediante tarefas, estas estratégias mais atrativas passam pela criação de tarefas significativas, que partem dos interesses dos alunos e das características psicológicas da sua idade (Estaire, 2009: 17)

Deparamo-nos, também, com a proposta do papel de avaliador, como vimos anteriormente, essencial no ensino por tarefas. Estaire (2004) afirma que cabe ao professor não só avaliar

(procedimentos, materiais, organização das tarefas, progresso dos alunos, a sua própria atuação), mas também partilhar a responsabilidade de avaliar com os seus alunos.

Por fim, Estaire (2004) faz referência ao professor “como investigador en el aula”, função que, mais uma vez, coloca os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem. Toda a atenção do professor neste processo de avaliação terá como principal preocupação dar resposta às necessidades dos alunos. Nas palavras de Estaire (2009), o professor investigador procurará pôr em prática diferentes procedimentos didáticos, investigando a sua efetividade, ao mesmo tempo que investiga diferentes aspetos da sua própria atuação, tendo sempre em vista os interesses e necessidades dos alunos

Em suma, percebemos que, na generalidade, estas funções, que, obviamente, podem fazer parte da aula “de forma simultánea o por separado, según los casos” (Etaire, 2009: 115), enfatizam a importância de dar ao aluno um papel ativo na sala de aula: espera-se que falem dos seus gostos e preferências, que tomem decisões e que expressem a sua opinião: “[l]a clase vuelve a ser un ágora y el español la herramienta de sus integrantes” (Zanón, 1999: 16)

1.5. O ensino por tarefas nas aulas de LM

Durante a elaboração do nosso trabalho, deparamo-nos com um artigo da autoria de uma professora espanhola no qual se relata uma experiência de aplicação do enfoque por tarefas numa UD de LM, com 29 alunos da área de Língua Castelhana e Literatura (Gil Peña, 1998)².

² Foi a partir deste artigo que se tomou consciência da possibilidade do sucesso da aplicação de certas estratégias propostas pelo enfoque por tarefas na LM.

A autora diz-nos que “[e]ste enfoque fue en principio concebido para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero es también aplicable a la enseñanza de la lengua materna [...]” (Gil Peña, 1998: 128). Depois da aplicação deste enfoque, segundo a professora de espanhol, os alunos afirmaram que o decurso das aulas lhes pareceu “muy diferente y divertido al resto de sus clases” (Gil Peña, 1998: 137).

Acima de tudo, a autora destaca que, com a aplicação do enfoque por tarefas, os alunos “se van involucrando y van participando en el ritmo de la clase hasta ser ellos mismos los que quieren seguir avanzando en las tareas” (Gil Peña, 1998: 137), ao mesmo tempo, Gil Peña (1998) afirma que o seu papel foi diminuindo e que, ao longo das aulas, deixou de ser uma ensinante e passou a ser apenas uma colaboradora na elaboração da tarefa.

A leitura deste artigo revelou-se decisiva quando decidimos dar continuidade ao projeto de investigação-ação anteriormente definido: o sucesso da experiência da autora levou-nos a acreditar que, de facto, seria possível aplicar algumas características do enfoque por tarefas nas aulas de LM.

Quando da procura de bibliografia que nos auxiliasse na elaboração do nosso trabalho, não encontramos nenhuma ocorrência relativa à aplicação do referido enfoque nas aulas de português LM. No entanto, é possível encontrar semelhanças entre as propostas de ensino de português LM e as principais linhas orientadoras do enfoque por tarefas, particularmente no que diz respeito à implicação do aluno no processo de ensino e aprendizagem em todas as suas vertentes. Atentemos, por exemplo, no que nos diz Figueiredo (2004):

[...] é tempo de contemplar e de reformular a relação pedagógica e as metodologias do processo de ensino e aprendizagem relativamente aos padrões tradicionais. Centrando-se a pedagogia do aluno, é altura de fazer apelo à sua participação na construção e avaliação das suas aprendizagens, ao incentivo da sua autonomia como sujeito intelectual e reflexivo, à dinamização das actividades criativas entre indivíduos e grupos. Evidenciam-se, como carácter concretizador do currículo, as

aprendizagens significativas articuladas numa sequência progressiva, ao longo dos anos constituintes do Ensino Básico e do Ensino Secundário. (Figueiredo, 2004: 20)

É interessante, também, a forma como a autora se afasta do conceito de método – à semelhança de, por exemplo, Estaire (2009) e Zanón (1999), quando traçam as principais linhas do enfoque por tarefas –, ao referir-se à Didática do Português Língua Materna. Para Figueiredo (2004: 20), “um método é um itinerário traçado nos seus pormenores, válido para qualquer aluno onde cada actividade é cuidadosamente prevista, segundo uma dada progressão. Se dissermos que o professor tem a liberdade de ‘interpretar’ o método então já não é um método porque este, por definição não é adaptável.”

Importa também referir que, para Figueiredo (2004), a principal função do professor é ser competente, é ser capaz de “s’approprier de la connaissance” (Charmeux 1975, citado por Figueiredo 2004). Esta competência só existirá, nas palavras de Figueiredo (2004), se o professor tiver “objectivos precisos, [...] saberes fundamentados e validados em matéria de psicologia e de linguística, e [estiver] preparado para sugestões de actividades [...]”. Parece-nos que esta competência se aproxima de algumas das sete funções atribuídas ao professor referidas por Estaire(2004a)

Apesar de o ensino por tarefas ser, normalmente, aplicado nas aulas de LE, ao analisarmos o *Programa de Português* (Seixas: 2001) depressa encontramos semelhanças entre as propostas que servem de base ao ensino por tarefas e as orientações didáticas deste programa, homologado em 2001. Estas semelhanças relacionam-se não só com os objetivos propostos e as competências a desenvolver, mas também com o papel que é atribuído ao professor de Português.

Ainda que não exista nenhuma referência concreta relativamente ao papel do professor nas aulas de LM no *Programa de Português* (Seixas: 2001), são várias as indicações que, implicitamente, nos permitem perceber o que, segundo este programa, se espera do

professor de Português: “[a]utonomia e responsabilidade são indissociáveis neste programa e podem conduzir a uma dinâmica inovadora e participada, no sentido da procura de respostas diversificadas para os desafios que se colocam a todos, professores e alunos” (Seixas, 2001: 5). Tendo em conta que se espera que os alunos sejam autónomos, responsáveis e participativos e que, segundo os autores, estas características são essenciais para atingir os objetivos e competências elencados ao longo do documento, espera-se que o professor de Português assuma um papel que permita aos seus alunos desenvolverem a sua autonomia e responsabilidade. Ora, se os docentes de Português se limitarem a ter um papel exclusivamente diretivo – que, como vimos anteriormente, coloca o professor no centro do processo ensino-aprendizagem –, não darão resposta àquilo que é proposto pelo programa.

Assim, percebemos, ainda que não de forma explícita, que se espera que o professor de Português seja – à semelhança do que Fernández (2001) nos propõe relativamente ao papel do professor num ensino por tarefas – um guia, um suscitador e um motivador. Só assim, ao serem colocados no centro do processo de ensino e aprendizagem, os alunos poderão ser, efetivamente, autónomos e responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Não se relacionando diretamente com o âmbito do nosso trabalho mas tratando-se de uma questão que se relaciona intimamente com o principal objetivo didático do enfoque por tarefas (Fernández, 2001) importa também referir que aplicar um modelo que normalmente se utiliza nas aulas de LE e que coloca em primeiro lugar o desenvolvimento da competência comunicativa nas aulas de Português não seria algo despropositado.

Atentemos na seguinte reflexão a propósito das sugestões metodológicas propostas pelos autores do *Programa de Português* para as aulas de português do ensino secundário:

À Escola compete, e ao Ensino Secundário em particular, contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno, nas suas várias componentes, através da sua exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de acesso lexical e domínio de estruturas sintáticas de grande complexidade. Assim, é necessário propor estratégias que levem ao aperfeiçoamento destes aspectos e à consciencialização das escolhas formais decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa (exercícios de escuta activa). (Seixas, 2001: 18-19)

Repare-se no ênfase dado à questão da competência comunicativa do aluno e nas várias componentes que a constituem no *Programa de Português*. Tendo em conta que a única estratégia proposta pelos autores do programa diz respeito a exercícios de escuta ativa, não seria despropositado aplicar as estratégias que são utilizadas num ensino por tarefas no ensino do português LM, de modo a que os alunos possam atingir um dos principais objetivos da aula de LM: “[e]xpressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação” (Seixas, 2001: 8)

Pretendemos, ao longo deste capítulo, apresentar os alicerces do nosso trabalho. Agora, baseando-nos na leitura dos textos dos autores que apresentam as características e propriedades do enfoque por tarefas, no estudo das principais funções do professor referidas por Estaire (2009), na análise dos programas da disciplina, passaremos à descrição do estudo realizado durante o estágio pedagógico e a uma reflexão sobre a prática letiva supervisionada.

2. Descrição do estudo realizado durante o estágio pedagógico e reflexão sobre a prática letiva supervisionada

2.1. Caracterização das turmas

Entre os meses de outubro de 2013 e junho de 2014, houve a possibilidade de observar aulas e lecionar em duas turmas espanhol (10ºN e 11ºA) e duas turmas de Português (10ºF e 11ºE) do ensino secundário da ESRT.

Turmas de espanhol

A turma N do 10º ano era formada por 28 alunos do Curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades. Em geral, os alunos desta turma eram bastante participativos e aderiram com bastante entusiasmo às atividades propostas pela professora orientadora e pelos professores estagiários. Importa destacar que o seu interesse, motivação, progresso e alegria foram razão de entusiasmo e motivaram o professor estagiário a aplicar-se com particular empenho na planificação e execução das suas aulas.

A turma A do 11º ano, turma à qual o professor estagiário lecionou apenas uma UD, era formada por 11 alunos do Curso Científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. Apesar de apontada como uma turma de nível B1 era, na realidade, uma turma de nível A1,

apresentando bastantes dificuldades em todas as destrezas. Deste modo, todas as atividades propostas a esta turma foram adaptadas ao nível real em que os alunos se encontravam. Não obstante as referidas dificuldades, tratou-se de uma turma bastante participativa, colaborante e motivada.

Turmas de Português

No que diz respeito à prática letiva de Português, o trabalho foi realizado com duas turmas do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias: a turma F do 10º ano, formada por 25 alunos, e a turma E do 11º ano, da qual faziam parte 28 alunos.

Apesar de ambas as turmas de Português se mostraram extraordinariamente colaborantes com os professores estagiários e de não apresentarem problemas de comportamento, tornou-se claro, desde cedo, que a maioria dos alunos não se sentia motivada nas aulas de Português, contrariamente ao que acontecia nas aulas de espanhol. Esta desmotivação era visível não só nos resultados da disciplina – geralmente mais baixos quando comparados com os das restantes –, mas também na atitude passiva e geralmente desinteressada que os alunos apresentavam nas aulas. Além disso, importa referir que, logo no início do ano, vários alunos, em conversas informais, afirmaram que as aulas de Português eram desinteressantes e monótonas.

Como já referimos no início deste trabalho, foi o facto de nos termos apercebido das acentuadas divergências entre o ensino/aprendizagem das disciplinas de Português e Espanhol, especialmente no que à questão da motivação e empenho dos alunos diz respeito, que nos levou a equacionar a hipótese de estudarmos o papel do professor no ensino de LM e LE, partindo do princípio de que haveria uma estreita relação entre o sucesso do ensino do espanhol e do modelo aplicado pelo professor estagiário: o enfoque por tarefas.

2.2. Inquéritos por questionário

De modo a podermos sustentar as premissas que, tal como referimos anteriormente, nos levaram à elaboração deste estudo, optamos por elaborar dois inquéritos por questionário: um destinado aos alunos de espanhol dos cursos científico- humanísticos do ensino secundário da ESRT (anexo I); outro dirigido aos professores estagiários da FLUP (anexo II). Ambos os inquéritos por questionário tiveram como objetivo recolher dados acerca das percepções que os sujeitos têm sobre o papel e das consequências que este papel por eles assumidos tem para os alunos, particularmente no que diz respeito a questões de autonomia, criatividade e motivação. Optou-se por aplicar os inquéritos por questionário a estas duas amostras com o objetivo de considerar a opinião de alunos e professores, pois, como vimos anteriormente, segundo Richards and Rodgers (1986) ambos os papéis se relacionam intimamente. Além disso, o facto de a amostra de professores estagiários ser bastante reduzida³, também motivou esta decisão. Considerando as dificuldades sentidas em questionar a totalidade da população, ou, pelo menos, uma amostra significativa dos professores estagiários da FLUP, foi necessário encontrar uma solução que complementasse e, de certa forma, legitimasse a nossa investigação: inquirir os alunos.

Importa referir que a utilização dos inquéritos por questionário serviu, também, para estreitar o campo da nossa investigação, uma vez que durante a sua elaboração foi necessário ter “ideias claras” (Foddy, 1996: 34) para perceber e definir o que realmente pretendíamos saber.

³ Teria sido interessante inquirir toda a população de professores estagiários com formação em português e espanhol da FLUP. No entanto, apesar de os questionários terem sido entregues no dia do exame de Espanhol I – unidade curricular obrigatória –, apenas foi possível inquirir 15 estudantes. Esta dificuldade poderá dever-se ao facto de muitos dos estudantes inscritos no MEPL serem trabalhadores-estudantes, encontrando-se a realizar apenas o estágio monodisciplinar de espanhol. De qualquer modo, apesar de a amostra ser reduzida, pareceu-nos pertinente questionar os inquiridos disponíveis.

2.2.1. Metodologia

É importante referir que sentimos bastantes limitações na realização do nosso trabalho de investigação-ação, devido, acima de tudo, às características do modelo de estágio⁴. Para a identificação do problema, baseamo-nos, especialmente, na observação das aulas dos professores orientadores. Importa também referir que muitas das sensações que expomos advêm das reflexões por nós realizadas no diário do professor (anexo V).

No que diz respeito à metodologia selecionada para a elaboração dos inquéritos por questionário, optamos por ter por base as propostas de Tuckman (2000) e Moreira (2004). Apesar de, tal como referido anteriormente, a definição dos objetivos da nossa investigação ter ocorrido no início do ano letivo, a possibilidade de elaborar e entregar um inquérito por questionário surgiu posteriormente, numa altura em que o âmbito da nossa investigação já se consolidara. Esta concretização dos objetivos do nosso estudo à data da elaboração de ambos os inquéritos por questionário deu-nos a possibilidade de elaborar questões que nos permitissem obter os dados que pretendíamos do respondente, algo considerado muito importante por Moreira (2004). De facto, só neste momento consideramos conhecer de forma mais ou menos aprofundada as duas realidades em que os nossos inquéritos por questionário seriam entregues.

Durante a construção dos inquéritos por questionário, esforçamo-nos por ter em consideração a maioria dos passos propostos por Moreira (2004), ainda que as circunstâncias em que os inquéritos foram construídos não tenham sido as ideais, começamos por i) elaborar uma versão preliminar com “um número de itens muito superior àquele que se pretende conservar na versão final” (Moreira, 2004: 121); ii) submetemos essa versão inicial ao exame de outros especialistas, neste caso a professora orientadora e a professora coorientadora, e entregamos esta mesma versão a “indivíduos semelhantes aos

⁴ O facto de o professor estagiário não ser titular de uma turma acaba por ser uma dificuldade para a coerência e continuidade do projeto de investigação-ação.

da população-alvo”, mais concretamente a sete alunos de uma escola privada da cidade do Porto e a quatro professores recém-formados⁵; iii) procuramos utilizar um léxico facilmente compreensível e adequado ao contexto dos adquiridos, “tomando como referência as pessoas com mais baixo nível de compreensão da leitura que [seria] previsível encontrar na amostra” (Moreira, 2004: 137).

No que diz respeito ao tipo de questões selecionado, optamos por utilizar exclusivamente questões de resposta fechada nos inquéritos por questionário destinados aos alunos, e questões de tipo aberto e fechado nos destinados aos professores estagiários. Esta opção metodológica teve que ver, acima de tudo, com o tipo de informação que pretendíamos de cada um dos grupos de inquiridos. Considerando o tema do nosso estudo, interessava-nos obter respostas mais completas do grupo de professores estagiários do que do grupo de alunos⁶. Moreira (2004) afirma que a aplicação de respostas abertas num inquérito por questionário traz vantagens: o inquirido não tem um espaço de resposta limitado e os seus resultados serão mais fidedignos⁷, o que, obviamente, é uma grande mais-valia para a qualidade do estudo. Não obstante estas vantagens, o uso de respostas abertas traz também dificuldades ao inquiridor, pois obriga o inquiridor a um “maior dispêndio de tempo e de esforço”. Por esta razão, optamos por colocar apenas três questões abertas no questionário entregue aos professores. As restantes questões elaboradas eram fechadas, dada a facilidade de tratamento e a clareza de interpretação das mesmas (Moreira, 2004).

Quanto ao formato dos itens, no inquérito por questionário entregue aos alunos elegemos exclusivamente a resposta por escala, recorrendo, para isso, a uma escala de Likert, de

⁵ Depois de termos realizado este passo, procedemos à alteração de alguns dos itens.

⁶ Num primeiro momento, ponderamos entregar os inquéritos por questionário apenas aos professores estagiários. No entanto, ao longo da prática letiva e das leituras que sustentam o enquadramento teórico, apercebemo-nos de que poderia ser interessante questionar um grupo de alunos para conhecermos a sua perspetiva relativamente ao seu papel e ao dos docentes.

⁷ Esta afirmação é questionável, pois a análise das respostas estará sempre dependente da subjetividade do inquiridor.

modo a podermos medir: o grau ou frequência, relativa ao acordo ou ocorrência (embora se possa utilizar uma grande variedade de palavras, como resposta), e baseiam-se na “suposição de que uma resposta, numa escala, é uma medida quantitativa de um juízo de apreciação [...]” (Tuckman, 2000: 317).

Quanto aos itens do inquérito por questionário entregue aos professores estagiários da FLUP, decidimos utilizar, para além das respostas por escala, respostas por categorias, nas quais os inquiridos são convidados a escolher uma de duas categorias e repostas por listagem (Tuckman: 2000). Dada a dificuldade que sentimos ao analisar estes dois tipos de resposta – particularmente o de listagem – explicá-los-emos mais adiante quando da apresentação e análise dos resultados.

Apesar da existência de pequenos matizes no conteúdo e na formulação das questões de ambos – como por exemplo a formulação de questões mais simples nos inquéritos por questionário –, procurou-se que as questões se relacionassem intimamente de modo a ser possível realizar um cruzamento de resultados, encontrando, assim, afinidades e distanciamentos nas eventuais diferentes perspetivas dos dois grupos de inquiridos.

2.2.2. Grupo I – Alunos

Caracterização da amostra

A amostra de conveniência que selecionamos é formada por 49 alunos do sexo masculino e feminino inscritos nas disciplinas de português e espanhol dos cursos científico-

humanísticos da ESRT, das turmas N do 10º ano, e das turmas A e N do 11º ano⁸. Responderam ao questionário 23 alunos do 10º N, 9 alunos do 11º A e 25 alunos do 11º N.

Apresentação da análise e resultados⁹

Na resposta ao item 1 *Sinto-me mais motivado nas aulas de português do que nas aulas de espanhol*, concluímos que 83% dos alunos não estão de acordo com esta afirmação, sendo que praticamente metade (49,2%) discorda completamente. Apenas três alunos (5,1%) se sentem mais motivados nas aulas de LM do que nas aulas de espanhol.

A grande maioria dos alunos (71,2%) concorda completamente com a afirmação presente no item 2 *Sinto que as aulas de espanhol são mais criativas do que as de português*. No total, são 54 (91,6%) os alunos que estão de acordo com esta afirmação. Apenas quatro alunos (6,8%) discordam, total ou parcialmente, desta afirmação.

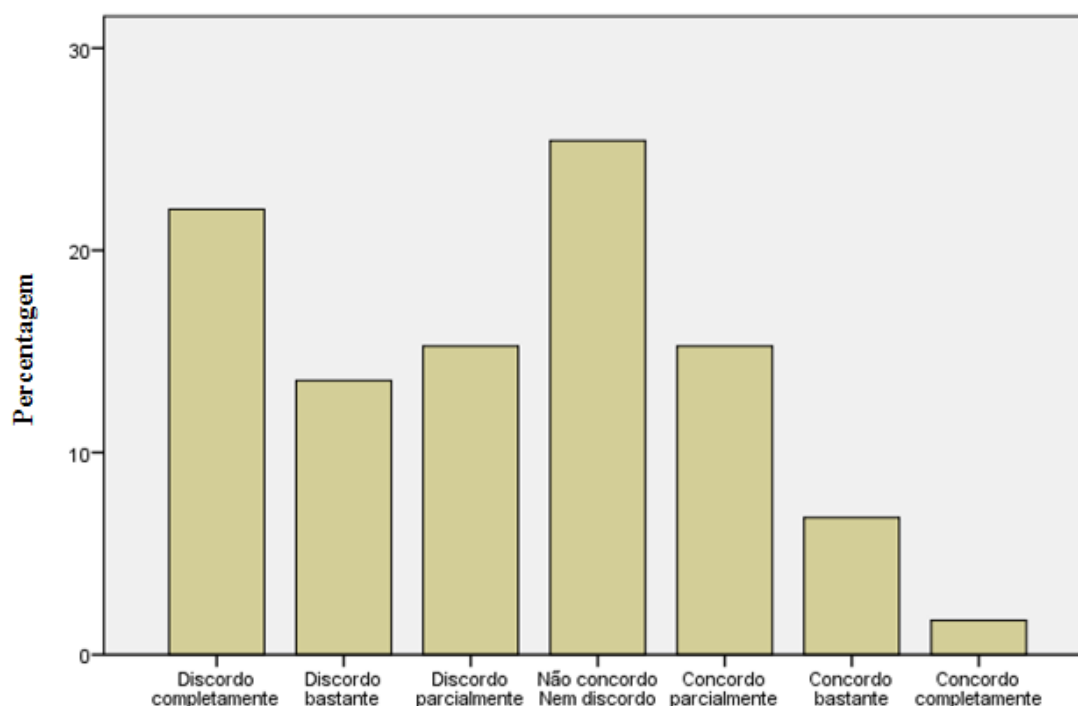
Quanto ao item 3 *Nas aulas de espanhol, sou mais autónomo na realização dos trabalhos do que nas aulas de português*, possivelmente pelo facto de português ser a LM dos alunos, os resultados mostram-se mais dispersos. Apesar de 62,7% dos alunos se sentirem mais autónomos nas aulas de português do que nas aulas de espanhol, 16,9% dos alunos não concordam nem discordam desta afirmação. No total, 12 alunos (20,4%) sentem-se mais autónomos nas aulas de português do que nas aulas de espanhol, sendo que 8,5% discordam totalmente desta afirmação, 3,4% discordam bastante e 8,5% discordam parcialmente.

No que concerne ao item 4 *Nas aulas de português espero que o professor seja a enciclopédia de todo o saber*, a maioria dos alunos (50,9%) afirma discordar desta afirmação. Apenas 23,8% espera que o professor de português seja a enciclopédia de todo o saber. São 15 os alunos (25,4%) que não concordam nem discordam com esta afirmação.

⁸ O professor estagiário lecionou às turmas N do 10º ano e A do 11º ano. Optou-se por inquirir os alunos da turma N do 11º ano (alunos da professora titular) com o objetivo de evitar que as respostas fossem dadas em função da relação afetiva estabelecida com o professor estagiário.

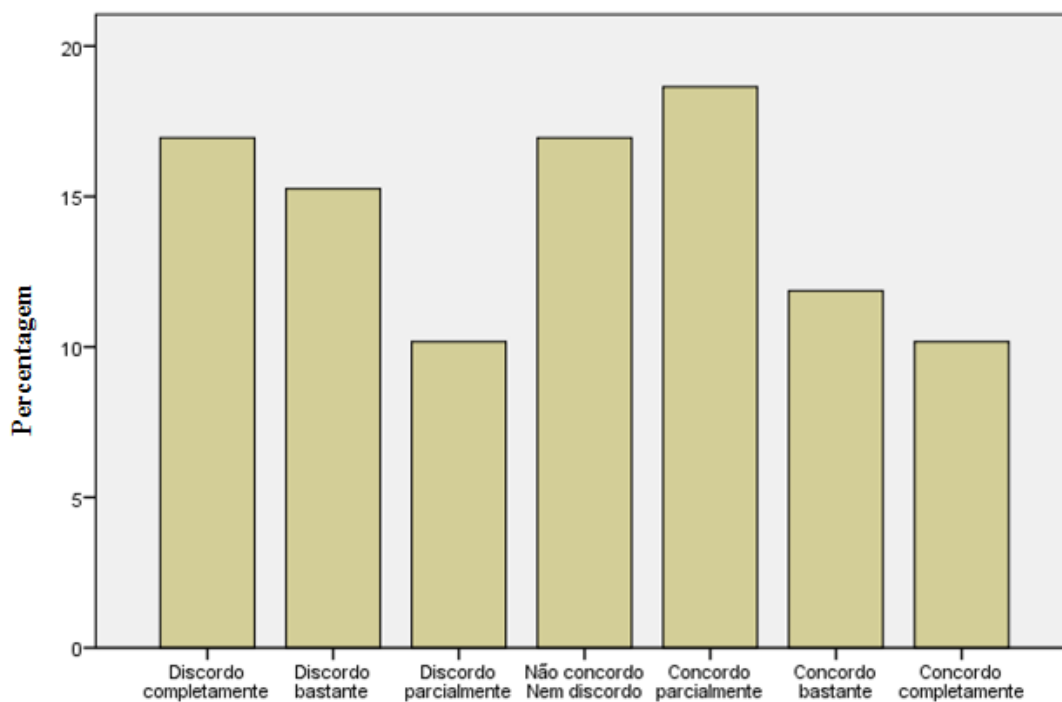
⁹ As tabelas e gráficos de cada uma das questões encontram-se no anexo III e IV.

Gráfico 5 (anexo III) - Nas aulas de português espero que o professor seja a enciclopédia de todo o saber.



Ao analisarmos as respostas ao item 5 *Nas aulas de espanhol espero que o professor seja a enciclopédia de todo o saber*, verificamos que 42, 4% dos alunos não concorda com afirmação (16,9% discordam completamente, 15,3% discordam bastante e apenas 10,2% afirmam discordar parcialmente). Por outro lado, 11 alunos (18,6%) concordam parcialmente com esta afirmação, 7 alunos (11,9%) concordam bastante e 6 alunos (10,2%) concordam completamente. No total, 40,7% dos alunos esperam que o professor seja a enciclopédia de todo o saber. Apenas 10 alunos (16,9%) consideram este facto indiferente.

Gráfico 6(anexo III) – Nas aulas de espanhol espero que o professor seja a enciclopédia de todo o saber



No que concerne ao item 6 *As aulas de português são sempre iguais*, a maioria dos estudantes, cerca de 70%, considera que, de facto, as aulas de português são sempre iguais, sendo que 19 alunos (32%) concordam completamente com a afirmação. Apenas 11,9% não concordam com esta afirmação. Os restantes alunos (18,6%) não têm uma opinião.

Por fim, quando inquiridos sobre a sua opinião relativamente às aulas de espanhol, item 8 *As aulas de espanhol são sempre iguais*, as respostas dos alunos são diferentes: 78% dos

alunos discordam desta afirmação. Apenas seis (10,2%) alunos pensam que as aulas de espanhol são sempre iguais, enquanto que 11,9% dos alunos não expressam um opinião acerca deste tema.

2.2.3. Grupo II – Professores

A estrutura do questionário entregue aos professores estagiários (anexo II) é a seguinte: num primeiro grupo, os inquiridos foram convidados a responder a três questões de listagem com a possibilidade de selecionar mais do que uma possibilidade e de escrever uma resposta aberta; no segundo grupo a estrutura era exatamente a mesma dos questionários entregues aos alunos, apesar de as questões terem sido adaptadas; no terceiro grupo, os inquiridos foram convidados a responder a questões de categorias (sim e não), respostas de listagem e resposta aberta.¹⁰

Caraterização da amostra

A amostra de conveniência que selecionamos era formada por 15 professores estagiários do sexo masculino e feminino inscritos na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do MEPLE ou do MEIBS, que tivessem realizado estágio de português e espanhol ao longo da sua formação académica. Da amostra selecionada, apenas cinco professores estagiários afirmaram ter realizado estágio bidisciplinar de português e espanhol ao longo do ano letivo de 2013/2014, enquanto que os restantes dez inquiridos se encontravam a realizar apenas o estágio monodisciplinar de espanhol, tendo realizado, noutra altura, o estágio de português.

Apresentação da análise dos resultados

Primeiro grupo de questões

¹⁰ Esta variedade de tipo de questões dificultou muito a análise dos dados.

Na resposta ao item 1 *Sinto-me mais motivado a planificar aulas de português do que a planificar aulas de espanhol*, a maioria dos professores estagiários (73,3%) afirma não concordar com a afirmação. Apenas 26,7% dos inquiridos exprime acordo relativamente a esta afirmação. Quando analisamos a razão de os professores estagiários não se sentirem mais motivados a planificar aulas de português do que aulas de espanhol, obtivemos os seguintes resultados:

- 9,1% das respostas diziam respeito ao facto de os professores considerarem ser mais fácil planificar aulas de espanhol;
- 54,5% dos inquiridos acreditam que se sentem mais motivados a planificar aulas de espanhol devido ao facto de os modelos de ensino do espanhol facilitarem o processo de planificação;
- apenas 18,2¹¹ se sentem menos condicionados pelo programa, exames e competências da área do espanhol;
- por fim, para 18,2 dos professores estagiários, a motivação para planificar aulas de português e espanhol é exatamente igual.

Quando questionados sobre a motivação dos alunos, a opinião dos professores também é unânime:

93,3% dos inquiridos não estão de acordo com a afirmação presente no item 2 *Os alunos estão mais motivados nas aulas de português do que nas aulas de espanhol*. Apenas um dos inquiridos não concorda com esta afirmação. As razões que, segundo os professores que assinalaram “não”, justificam que os alunos estejam mais motivados nas aulas de espanhol do que nas de português são as seguintes:

¹¹ A soma de todos os resultados ultrapassa 100% devido à possibilidade de cada um dos inquiridos poder seleccionar mais do que uma opção.

- para 31,3% professores estagiários inquiridos, os alunos estão mais motivados nas aulas de espanhol do que nas aulas de português como consequência de estas se centrarem no professor;
- três dos inquiridos (18,8%) consideram que a desmotivação dos alunos se justifica com o facto de existirem dificuldades na aprendizagem do português;
- também três professores estagiários acreditam que os alunos não se sentem mais motivados nas aulas de português do que nas aulas de espanhol porque a disciplina de LE é uma novidade;
- dois inquiridos consideram que é mais atrativo aprender uma LE; outros dois inquiridos acreditam que aulas de espanhol são, em geral, mais dinâmicas e variadas;
- apenas um dos inquiridos justifica esta situação afirmando que as aulas de português são sempre iguais. Nenhum dos inquiridos seleccionou a opção “*o professor está pouco motivado ao lecionar as aulas de português*”

No que diz respeito ao item 3 *Sinto que as aulas de espanhol são mais criativas do que as aulas de português*, 14 (93.3%) dos inquiridos concordam com a afirmação. Apenas um dos professores estagiários (6,7%) mostra discordância relativamente a esta afirmação. Questionados acerca das razões que determinam esta situação, os professores que concordam com a afirmação dizem que esta se deve:

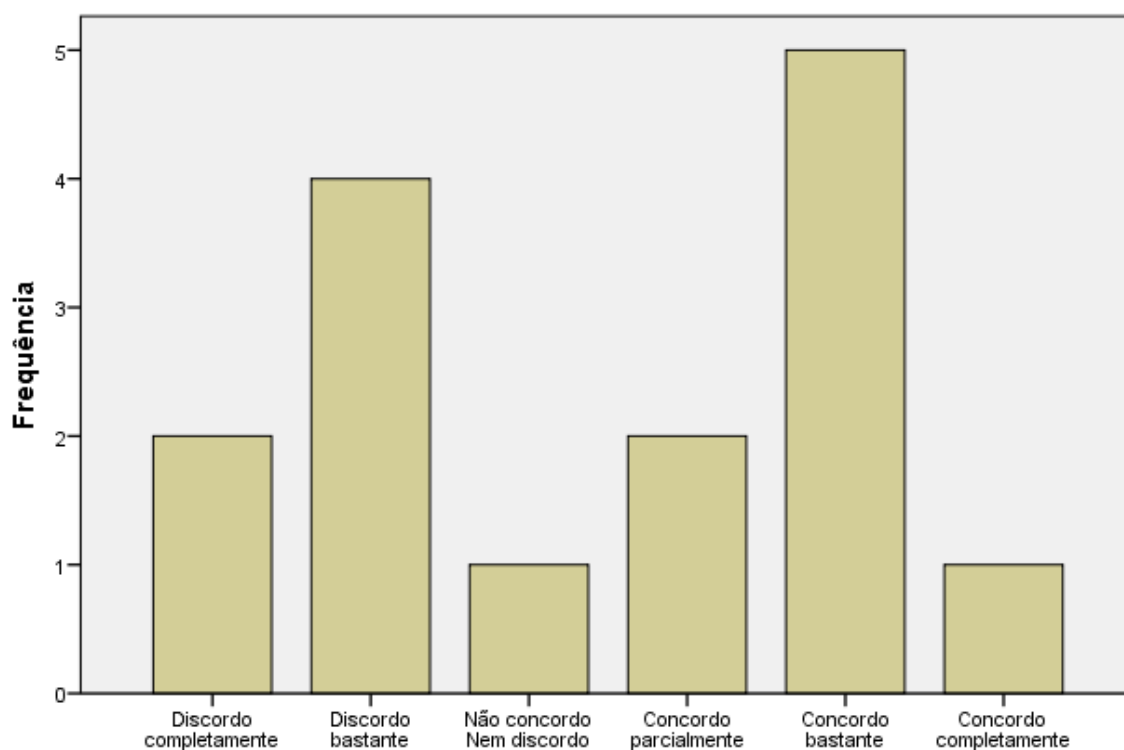
- ao facto de haver mais liberdade para fazer atividades diferentes nas aulas de espanhol (41,2%);
- a um investimento do próprio professor na criação de materiais originais e adaptados nas aulas de LE (29,4%);
- aos conteúdos dos programas de espanhol, que estimulam a criatividade do professor e dos alunos; à maior facilidade em elegeer materiais motivadores para as aulas de espanhol (5,9%).

Segundo grupo de questões

Quanto ao item 1 do grupo II, *Nas aulas de espanhol os alunos têm um papel mais autónomo do que nas aulas de português*, os resultados mostram-se dispersos. 33,3% dos professores estagiários não concorda nem discorda desta afirmação, enquanto que seis professores (40%) não concordam com esta afirmação e quatro (36,7%) estão de acordo.

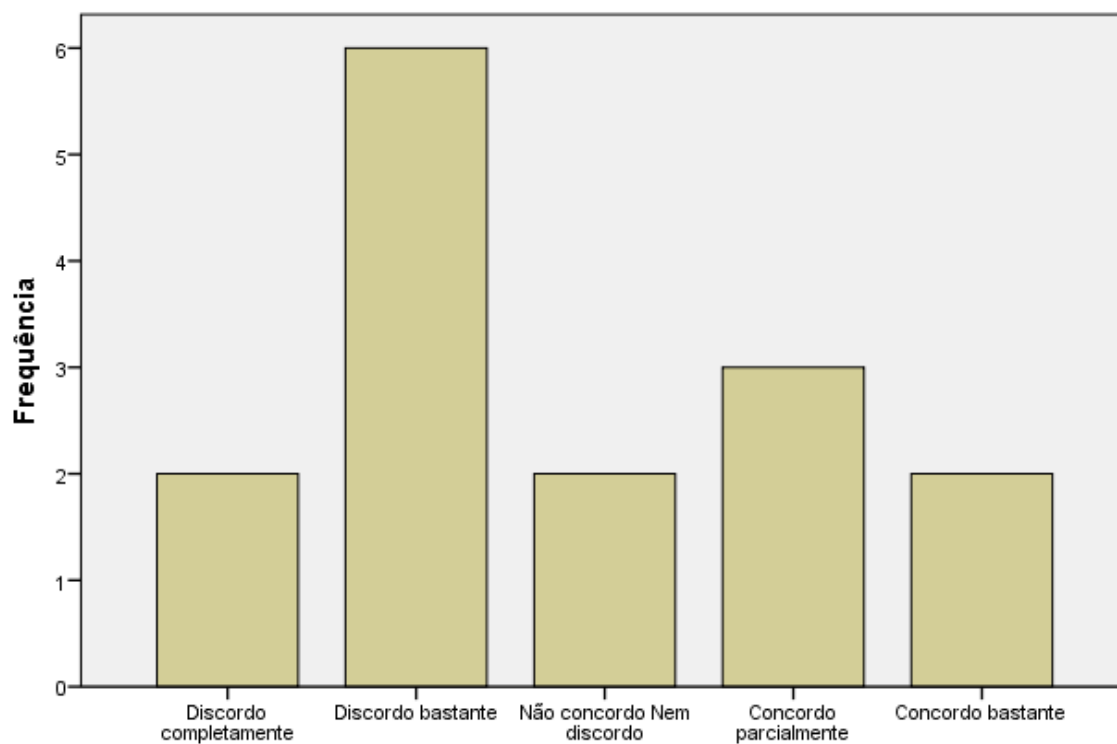
Ao analisarmos as respostas ao item 2 do grupo 2, *Nas aulas de português espera-se que o professor seja a enciclopédia de todo o saber*, verificamos que a maioria dos professores (53,3%) concorda com esta afirmação: dois professores (13,3%) concordam parcialmente; cinco (33,3%) concordam bastante e um (6,7%) concorda completamente. Por outro lado, seis professores (40%) não concordam com esta afirmação: dois (13,3%) discordam completamente, quatro (26,7%) discordam bastante. Apenas um dos inquiridos assinalou a hipótese “não concordo nem discordo”.

Gráfico 13 (anexo III): Nas aulas de português espera-se que o professor seja a enciclopédia de todo o saber.



Finalmente, no que diz respeito ao item 3, *Nas aulas de espanhol espera-se que o professor seja a enciclopédia de todo o saber*, verificamos que a maioria dos docentes em formação (53,3%) não concorda com a afirmação (13,3% discordam completamente, 40% discordam bastante.). Por outro lado, três professores estagiários (20%) concordam parcialmente com esta afirmação, e apenas dois professores (13,3%) concordam bastante. Apenas dois dos inquiridos (13,3%) assumem uma posição indiferente.

Gráfico 14 (anexo III): Nas aulas de espanhol espera-se que o professor seja a enciclopédia de todo o saber



Terceiro grupo de questões

No que respeita ao item 1 do grupo III do questionário por nós elaborado, verificamos que a totalidade dos inquiridos afirma não seguir nenhuma metodologia específica no ensino do português. Por outro lado, quando lhes é feita a mesma questão relativamente ao caso do espanhol, a maioria dos professores estagiários (80%) afirma seguir uma metodologia ou enfoque específicos. Apenas dois dos inquiridos (20%) dizem não aplicar qualquer metodologia ou enfoque. Questionados acerca da metodologia ou enfoque seguidos nas aulas de espanhol, os professores que responderam afirmativamente ao item 1, identificam

apenas duas hipóteses: o enfoque por tarefas e o enfoque comunicativo. Praticamente metade dos professores estagiários inquiridos (45,5%) afirma que aplicam o enfoque por tarefas, enquanto que 54,4% dizem seguir ambos (comunicativo e enfoque por tarefas).

2.2.4. Conclusões

- i) Não há dúvida de que a maioria dos alunos se sente mais motivada nas aulas de espanhol do que nas aulas de português. Esta opinião não só é manifestada pelos alunos como pelos professores estagiários, que, na sua maioria, consideram que os alunos estão mais motivados nas aulas de espanhol do que nas aulas de português porque estas se centram mais no docente do que nos alunos. Percebemos, então, que o facto de as aulas de português seguirem uma metodologia mais tradicional, que, como vimos anteriormente, coloca o professor no centro do processo ensino-aprendizagem, poderá afetar não só a motivação dos alunos nas aulas de português, mas também a dos professores;

- ii) Um aspeto muito interessante que importa ressaltar relaciona-se com o facto de a maioria dos professores inquiridos afirmarem que se sentem mais motivados a planificar aulas de espanhol do que de português devido, acima de tudo, aos modelos de ensino do espanhol que, segundo os professores estagiários inquiridos, facilitam o processo de planificação.

- iii) Parece ser consensual, tanto para os alunos como para os professores estagiários inquiridos, que as aulas de espanhol são mais criativas do que as aulas de português. Para os professores estagiários, isto deve-se, principalmente, ao facto de haver mais liberdade para fazer atividades diferentes nas aulas de espanhol. Teria sido interessante questionar a amostra de professores estagiários da FLUP sobre a possibilidade de esta “liberdade”, que afirmam sentir nas aulas de espanhol se relacionar, também, com as metodologias utilizadas nas aulas de espanhol, à semelhança das questões relacionadas com a planificação das aulas.

- iv) No que diz respeito à questão relacionada com a autonomia dos alunos, é interessante percebermos que a maioria dos alunos se sente mais autónoma nas aulas de espanhol do que nas aulas de português, ainda que grande parte dos professores inquiridos não concorde ou não se aperceba deste facto. Apesar de, como já referimos anteriormente, estarmos diante de duas amostras intencionais – uma delas bastante reduzida, a dos professores estagiários – poderá ser um alerta para os professores refletirem e dialogarem com os alunos sobre o papel que cada um assume na sala de aula.

- v) Quanto ao facto de os alunos esperarem que o professor seja a enciclopédia de todo o saber – tanto nas aulas de espanhol como nas aulas de português – as respostas surpreenderam-nos: a maioria dos alunos não espera que os professores de português e espanhol sejam

a enciclopédia de todo o saber. No entanto, os professores estagiários inquiridos demonstram ter outra opinião: apesar de a maioria dos inquiridos achar que nas aulas de espanhol não se espera que o professor seja a enciclopédia de todo o saber, mais de metade dos professores estagiários acredita que nas aulas de português os alunos olham para o professor como alguém que deve ser detentor de todo o conhecimento. Considerando as limitações da nossa pequena investigação, podemos, a partir da disparidade destes dados, concluir que, apesar de os alunos já não olharem para os professores como a enciclopédia de todo o saber, são estes que se veem assim. Teria sido interessante solicitar aos inquiridos, professores e alunos, que expusessem as razões que os levam a dar estas respostas. Não obstante esta ausência de informação, podemos, tendo em conta a nossa experiência docente e as conversas informais com colegas, alunos e professores orientadores ao longo da prática letiva, apontar algumas das razões que poderão justificar esta resposta da parte dos professores: a existência de exame nacional à disciplina de Português, o facto de esta disciplina ser transversal a todos os cursos do ensino secundário; as diferentes formações dos professores de Português e de espanhol; a dificuldade dos conteúdos, entre outras.

- vi) Um dado sobre o qual nos parece importante refletir diz respeito à opinião dos discentes relativamente à dinâmica das aulas: mais de metade dos alunos inquiridos – pertencentes a três turmas diferentes, com a mesma professora de espanhol e uma professora de português diferente em cada uma – afirma que as aulas de português são

sempre iguais. Por outro lado, os mesmos alunos não acham o mesmo das aulas de espanhol. Este ponto parece-nos preocupante, pois, independentemente de se relacionar ou não com a metodologia seguida nas aulas de espanhol, deverá fazer-nos refletir sobre o que é que leva os alunos a terem esta opinião, desde questões programáticas até à forma como os professores de português guiam as suas aulas.

- vii) Outro aspeto a considerar tem que ver com o facto de nenhum dos professores estagiários inquiridos afirmar utilizar alguma metodologia nas suas aulas de português. Por outro lado, quando questionados relativamente às aulas de espanhol, quase todos os docentes – excetuando dois – afirmam fundamentar as suas aulas na proposta do enfoque comunicativo e/ou do enfoque por tarefas. Apesar de termos de ter em consideração, como já referimos anteriormente, as limitações da nossa investigação, não podemos de deixar de relacionar estes dados, já sustentados noutras questões. De facto, a existência de outros fatores e a metodologia seguida nas aulas de espanhol poderão, efetivamente, trazer mais-valias no que diz respeito à motivação, autonomia e criatividade dos alunos, potenciadas pela atitude de um professor que procura, acima de tudo, levar os seus alunos ao conhecimento.

2.3. A aplicação do enfoque por tarefas nas aulas de LM e LE

Considerando todas as mais-valias que identificamos – através da análise de questionários, de leituras de artigos e da própria experiência enquanto estudantes e professores – na planificação e execução das aulas segundo o modelo do enfoque por tarefas, principalmente no que diz respeito ao papel do professor e dos alunos e nas consequências que advêm desses papéis em termos de autonomia e motivação, decidimos aplicar este modelo não só nas aulas de espanhol, mas também nas aulas de português ao longo de toda a prática letiva.

Ao longo da prática letiva, pode-se afirmar que, nas aulas de LE, o professor foi incentivado a centrar as aulas nos alunos, ajudando-os a chegarem ao conhecimento de forma autónoma. Por outro lado, nas aulas de LM, o professor estagiário foi incitado a centrar a aula em si próprio, a mostrar-se, de certa forma, como uma fonte de conhecimento, retirando, assim, os alunos do centro do processo ensino-aprendizagem¹². Estas duas posições acabam por, no nosso entender, ter consequências bastante sérias na motivação dos estudantes, como pudemos comprovar na análise das respostas dos alunos da ESRT e dos professores estagiários da FLUP: os alunos e os professores sentem-se mais motivados e interessados nas aulas de espanhol do que nas aulas de português. É evidente que há outros fatores que podem condicionar este aparente desinteresse pelas aulas de LM, no entanto, parece ser claro – considerando conversas informais com os alunos e as respostas que, posteriormente, analisaremos – que há uma relação entre esta (des)motivação e a forma como o professor conduz as aulas de português.

¹² Com isto não se pretende de forma alguma criticar o trabalho do professor supervisor nem o trabalho da professora orientadora. Trata-se apenas de uma reflexão do professor estagiário acerca do que sentiu ao lecionar as diferentes UD nas diferentes disciplinas.

2.3.1. As aulas de português

Ao longo do ano letivo, procuramos adequar as planificações das aulas de português ao modelo proposto pelo enfoque por tarefas. Contrariamente ao que esperávamos, esta tarefa revelou-se bastante complexa. Não temos dúvidas de que o principal motivo que condicionou a aplicação, integral ou parcial, das principais linhas orientadores do ensino por tarefas às aulas de português se relacionou com os moldes em que a prática letiva se realizou: i) foi bastante difícil adaptar a estrutura das planificações de português àquela que é proposta pelo enfoque por tarefas; ii) as UD lecionadas trataram, unicamente, temas da literatura; iii) todas as UD eram compostas apenas por dois blocos de 50m; iv) foram poucas as aulas lecionadas que não foram observadas pelo professor supervisor.

Apesar destas contrariedades, houve um grande esforço para tentar adequar as aulas de português ao modelo proposto pelo enfoque por tarefas, mais concretamente no que diz respeito à criação de atividades que potenciasssem a autonomia do aluno e atribuíssem ao professor estagiário o papel de suscitador e motivador.

Ao longo da prática letiva o professor estagiário lecionou as seguintes UD:

10º ano

- Aula 0: Contos de autores de expressão portuguesa (Mia Couto)
- UD1: Poesia do século XX (Daniel Faria e Ruy Belo);
- UD2: Contos de autores do século XX (*O retrato de Mónica*, de Sophia de Mello Breyner.

11º ano

- *Sermão de Santo António*, Padre António Vieira
- *A educação n'Os Maias*, Eça de Queiróz

Neste capítulo, dar-se-á particular atenção à primeira e última UD lecionadas à turma F do 10º ano. Apesar de, nas aulas do 11º ano, se ter procurado, também, planificar e executar as aulas segundo o ensino por tarefas, optou-se por eleger a turma do 10º ano para se tentar aplicar com mais afinco este modelo, acima de tudo porque que houve mais contacto entre o professor e os alunos da turma F, não só na leção como na observação de aulas.

Quando da elaboração da primeira UD (anexo VI), existia ainda o desejo de aplicar o enfoque por tarefas nas aulas de português exatamente do mesmo modo como é aplicado nas aulas de espanhol. Contudo, como já referimos anteriormente, esta tarefa foi bastante complicada: alterar a estrutura de um modelo de planificação vigente há bastante tempo revelou-se manifestamente difícil. Desse modo, tendo ainda em mente que o tema de estudo seria *A aplicação do enfoque por tarefas nas aulas de LM e de LE*, na primeira UD lecionada, na qual, como se referiu anteriormente, se estudou dois poemas da autoria de dois poetas portugueses do século XX, optou-se por dar especial atenção à atividade de motivação. Com esta atividade procurou-se “motivar a los alumnos y prepararlos para la realización de la tarea de la forma más efectiva posible en aspectos organizativos, cognitivos y lingüísticos” (Estaire, 2009: 88). Nesta UD, a atividade de motivação centrou-se na audição do fado *Quando eu era pequenina*, interpretado por Gisela João, e no breve diálogo professor-alunos sobre memórias da infância. Assim, relacionando o assunto que foi abordado nos poemas estudados com as próprias experiências dos alunos, estes mostraram-se mais disponíveis para a leitura dos textos poéticos e estiveram motivados ao longo de toda a UD, participando ativamente na aula. No que concerne à tarefa final, a elaboração de um poema de turma, é importante referir que se pretendeu, acima de tudo, aproximar os alunos de uma experiência de escrita diferente, através da criação de versos brancos e soltos.

Depois de uma reflexão sobre esta UD e tendo em conta as dificuldades sentidas ao elaborá-la, optou-se por se redefinir o objeto do trabalho de investigação-ação: a seguinte

UD (anexo VII) seria planificada procurando que a tarefa final potenciase a autonomia dos alunos e atribuísse o papel de motivador ao professor estagiário. Na segunda aula desta UD, convidou-se os alunos a, partindo da leitura do conto “O Retrato de Mónica”, escreverem um pequeno texto no qual, inspirados pela observação de retratos, adaptassem as críticas feitas pela autora às situações de miséria, humilhação e ruína de então à atualidade. Com a realização desta tarefa final pretendeu-se, indo ao encontro do que é proposto na sequência didática número cinco sugerida pelo *Programa de Português*, que os alunos desenvolvessem «a capacidade de conhecimento e aceitação do outro» (Seixas: 2001: 54). Uma vez mais, apesar da participação e interesse manifestados pelos alunos e do sucesso da atividade proposta, da qual resultaram textos bastante interessantes (anexo V), os condicionamentos de tempo e também o facto de se tratar de uma aula supervisionada, acabaram por, pelo menos na primeira aula, colocar o professor no centro do processo ensino-aprendizagem.

2.3.2. As aulas de espanhol

Mesmo antes de iniciar o estágio pedagógico, aquando do estudo do enfoque por tarefas nas disciplinas de Didática do Espanhol, apercebemo-nos das evidentes mais-valias de um ensino por tarefas. O facto de este enfoque sugerir que o professor assuma um papel de suscitador – em vez de um simples ensinador (Fernández, 2001) entusiasmou-nos desde o início.

Se, nas aulas de português, houve um esforço para tentar aplicar as características básicas do enfoque por tarefas, no caso do espanhol, tendo em conta a experiência pessoal e o apoio das professoras orientadora e supervisora, procuramos aplicar este modelo com o máximo de rigor possível.

Ao longo da prática letiva o professor estagiário lecionou as seguintes UD:

10º ano

- Aula 0: *Expresiones en clase*
- UD1: *Tiempo libre: vamos a divertirnos.*
- UD2: *Factor X: Especial Día de San Valentín*
- UD3: *La gastronomía: Masterchef.*

11º ano

- UD1: *La publicidad – workshop weekend*

Todas estas UD foram planificadas e executadas segundo as linhas propostas pelo enfoque por tarefas. A aplicação constante deste modelo ao longo do ano letivo permitiu ao professor estagiário tomar consciência das suas debilidades, tanto ao longo da planificação como no decorrer das próprias aulas e, acima de tudo, nas reflexões com a professora supervisora.

Neste estudo, dar-se-á particular atenção à UD lecionada ao 11º ano, acima de tudo porque nos parece que foi a UD em que fomos mais fiéis ao modelo que nos propusemos aplicar, tanto na planificação como na execução.

Esta UD destinou-se, como já referimos, a um grupo de alunos do 11º ano, nível B1, era constituída por três aulas de cinquenta minutos e tinha como eixo temático a publicidade¹³. A UD centrou-se neste tema para dar cumprimento e continuidade a planificação proposta pela ESRT e pela sequência de aprendizagem número 7 do livro dos alunos “Gente con ideas” (Martín Peris, 2004: 70).

¹³ Teria sido muito interessante negociar com os alunos o tema a trabalhar, bem como os conteúdos e objetivos, tal como proposto por Estaire (2009), no entanto, considerando os moldes como se realiza a prática letiva, optamos por seguir as indicações do manual e do programa de espanhol.

A presente UD foi planificada segundo o enfoque por tarefas, o que, na nossa opinião, ajudou os alunos a superar as suas dificuldades em comunicar em espanhol, já que, este enfoque tem como principal objetivo didático “el desarrollo de la competencia comunicativa” (Fernández, 2001:17), a partir do trabalho prévio que permite a realização de uma tarefa.

O fio condutor desta UD baseou-se na ideia da participação dos alunos num *workshop weekend* (anexo IX). Ao longo das aulas, baseados na ideia da participação no *workshop*, os alunos tiveram de encontrar soluções para diferentes objetivos, que terminaram com a criação de um anúncio publicitário. Procurou-se que este imaginário estivesse presente em todos os momentos e tarefas das aulas o que, como comprovamos, foi bastante motivador para os alunos. Com isto conseguimos que toda a UD fosse coerente e que o tema se utilizasse “como contexto para todas las tareas de la unidad» (Estaire, 2009: 32).

A primeira aula de cinquenta minutos foi, basicamente, uma introdução à UD. O principal objetivo desta aula foi levar os alunos a aproximarem-se do tema da publicidade. Para isso, o professor estagiário convidou-os a, a partir de um vídeo, identificar o tema da UD; a visionar e comentar um anúncio publicitário criado pela Universidad de las Américas.

Uma das principais dificuldades que era notória nos alunos desta turma tinha que ver com o desconhecimento de léxico espanhol. Por esse motivo, a segunda aula teve como objetivo prover aos alunos estratégias que os ajudassem a superar estas dificuldades, sempre com atividades significativas e estritamente relacionadas com o tema.

A última aula destinou-se exclusivamente à execução da tarefa final e, nesta aula a intervenção do professor foi parca, verdadeiramente de guia e suscitador. Apesar de poder parecer excessivo dedicar uma aula à execução de uma tarefa final, como foi considerado nas aulas de português, é necessário ter em conta que a tarefa final “representa el punto de mayor potencial comunicativo dentro de la unidad [...] y recibe los frutos de toda la labor realizada en las tareas previas” (Estaire, 2009: 39).

Deste modo, pareceu-nos essencial que os alunos tivessem tempo suficiente para preparar a tarefa, apresentá-la e, posteriormente, comentá-la com todo o grupo. Propôs-se aos alunos que, em grupos, realizassem uma tarefa de comunicação, segundo os tópicos sugeridos por Estaire (2009: 65-66), em que teriam de simular a venda de um objeto pouco utilizado, hoje em dia, num anúncio da *teletienda*.

Durante toda a UD, tal como aconteceu em todas as UD lecionadas, procuramos utilizar materiais variados, atrativos, adequados e autênticos, de forma a motivar os alunos para os conteúdos propostos: «en el enfoque por tareas, trabajar con materiales auténticos es connatural ya que son materiales buscados en función de aquello que se está haciendo» (Fernández, 2001:209)

Procuramos, também, diversificar as formas de trabalho dos alunos: ao longo das aulas, tendo em conta que se tratava de um grupo pequeno, para além do trabalho individual e em grande grupo, os alunos tiveram também a possibilidade de trabalhar em pequenos grupos.

3. Conclusões

Apesar do nosso esforço e da convicção de que um ensino por tarefas traz ao processo de ensino-aprendizagem inúmeras vantagens, as circunstâncias em que realizamos este estudo não nos permitiram aplicar este modelo nas aulas de LM da forma como idealizamos no início da prática letiva supervisionada. Concluímos que, para além das dificuldades normalmente sentidas quando se pretende mudar algo há muito estabelecido – neste caso a forma como se deve lecionar português –, teria sido necessário dar mais aulas, de modo que fosse possível adaptar, melhorar e avaliar as diferentes fases do processo. Não obstante as limitações com que nos deparamos, não podemos deixar de considerar que o trabalho que realizamos nas aulas de português, inspirado nas linhas orientadoras do enfoque por tarefas, especialmente no que ao papel do professor diz respeito, foi bastante enriquecido com a simples tentativa de aplicar este modelo: o constante questionamento relativamente ao papel do professor na aula de LM ao longo de todo o ano letivo levou-nos a planificar e dar aulas mais centradas nos alunos.

No que diz respeito ao caso do espanhol, foi evidente o sucesso do uso deste modelo e das consequências positivas para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. A aplicação deste modelo, apesar de exigente e trabalhoso – será difícil aplicá-lo integralmente no meio

profissional – trouxe inúmeras mais-valias à nossa prática letiva, o que se manifestou, claramente, na motivação dos alunos e nos resultados por eles obtidos.

Ao longo da realização deste estudo, apercebemo-nos de que alunos e professores consideram que as aulas de espanhol são mais motivantes, criativas e dinâmicas do que as “sempre iguais” e “pouco criativas” aulas de português. Independentemente das razões apontadas e tidas como óbvias para causa desta conjectura – português é difícil; espanhol é fácil –, importa refletir acerca deste problema e procurar uma forma de tornar as aulas de português mais apelativas para os alunos. A nossa experiência, ao longo deste ano letivo, leva-nos a acreditar que, de facto, parte da solução deste problema se poderá encontrar a aplicação de uma metodologia ou modelo que coloque os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem.

Finalmente, importa referir que consideramos que a grande mais-valia da realização deste estudo, para além dos êxitos e dificuldades sentidos na aplicação do enfoque por tarefas, foi a constante reflexão acerca da nossa atuação e papel enquanto professores estagiários de português e de espanhol. Partindo das leituras realizadas, das anotações tomadas depois de todas as aulas, das reflexões com as orientadoras e supervisores de estágio e das discussões feitas com as professoras orientadoras, o professor estagiário foi refletindo, avaliando e, acima de tudo, transformando a sua prática letiva, capacidade que esperamos vir a manter ao longo de todo o percurso profissional, pois só assim poderemos progredir em termos profissionais e pessoais:

Esperamos que, a partir deste trabalho, possam surgir reflexões mais aprofundadas sobre o papel do professor na sala de aula de LM e LE e que os professores – em início de formação ou não – sintam o desejo de refletir sobre a sua função enquanto docentes de português e de espanhol, procurando, sempre, reinventar-se e encontrar novos instrumentos, estratégias, modelos, metodologias, que os auxiliem no árduo, mas profundamente

gratificante, processo de ensinar, sempre com o olhar voltado para os interesses e necessidades dos seus alunos.

4. Bibliografía

Actividad comunicativa. (2014). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado a 6 de agosto de 2014, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activcomunicativa.htm

Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & paz.

Consejo de Europa (2002): Marco de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, consultado a 10/09/2014

Enfoque por tareas. (2014). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado a 14 de agosto de 2014, disponible en

Estaire, S. (2004). El enfoque por tareas: aspectos metodológicos y ejemplos de unidades didácticas. *CVC. Antologías de textos de didáctica del español. El enfoque por tareas (II): aspectos metodológicos y ejemplos de unidades didácticas*. Consultado a 2 de agosto de 2014, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/default.htm

Fernández, S. (2001). Introducción. *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera* (pp. 13-38). Madrid: Edinumen.

Fernández, S. (2005). *Programas de espanhol 10º, 11º e 12º anos – Introdução*. Disponível em www.dgidec.min-edu.pt/, consultado a 31/08/2014.

Foddy, W. (1996). *Como pergunta: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.

Fonseca, A. F. (2007). *A psicologia da criatividade*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Gil Peña, N. (1999-2000). Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 127-140.

González, P., Villarrubia, M. (2011) La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2. *La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2* Consultado a 7 de julho, 2014, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf

Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa,

Martín Peris, E.; Sans, N. (2004). *Gente: Curso de Español Para Extranjeros*. Barcelona: Difusión.

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seixas, J. et al. (2001). *Programa de Português 10o, 11o e 12o Anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Disponível na Web em: <http://dgidc.min-edu.pt>, acedido em 12-08-2014 (77 pp.).

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zanón, J. (1999). Introducción. *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 9-12). Madrid: Edinumen.

Anexos

Anexo I – Questionário alunos

Anexo II – Questionário professores

Anexo III – Resultados alunos

Anexo IV – Resultados professores

Anexo V – Exemplo diário do professor

Anexo VI – UD 1 - Português Anexo VII

Anexo VII – UD 2 - Português Anexo VII

Anexo IX – UD 1 Espanhol

ANEXO I – Questionário alunos



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

ESTUDO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

O presente questionário realiza-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário que será apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Não existem respostas corretas ou erradas, apenas pretendemos saber a tua **opinião sincera** no que diz respeito às questões que, seguidamente, te apresentamos. O questionário é **anónimo** e **confidencial**.

O questionário é constituído por sete questões. Tendo em conta uma **escala de um a sete (1 - 7)**, em que o **número um (1)** corresponde a «**Discordo Completamente**» e o **número sete (7)** a «**Concordo Completamente**», deverás assinalar para cada item apresentado o número que mais se aproxima da tua opinião.

Muito obrigado pela tua colaboração!

GRUPO I

Tendo em conta uma **escala de um a sete (1 - 7)**, em que **o número um (1)** corresponde a «**Discordo Completamente**» e **o número sete (7)** a «**Concordo Completamente**», assinala para cada item apresentado o número que mais se aproxima da tua opinião.

1. **Sinto-me mais motivado nas aulas de português do que nas aulas de espanhol.**

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

2. **Sinto que as aulas de espanhol são mais criativas do que as aulas de português.**

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

3. **Nas aulas de espanhol, sou mais autónomo na realização dos trabalhos do que nas aulas de português.**

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

4. **Nas aulas de português espero que o professor seja a enciclopédia de todo o saber.**

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

5. **Nas aulas de espanhol espero que o professor seja a enciclopédia de todo o saber.**

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

6. **As aulas de português são sempre iguais.**

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

7. **As aulas de espanhol são sempre iguais.**

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

ANEXO II – Questionário professores



ESTUDO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

O presente questionário realiza-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário que será apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Destina-se a professores estagiários do 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, com formação nas áreas do português e do espanhol.

Não existem respostas corretas ou erradas, apenas pretendemos saber a sua **opinião sincera** no que diz respeito às questões que, seguidamente, lhe apresentamos. O questionário é **anónimo** e **confidencial**.

Muito obrigado pela sua colaboração

GRUPO I

Responda às seguintes questões selecionando uma das alternativas (SIM ou NÃO). Quando necessário, justifique a sua resposta.

8. Sinto-me mais motivado a planificar aulas de português do que a planificar aulas de espanhol.

Sim ☐ Não ☐

1.1. Se respondeu NÃO indique porquê (pode selecionar mais do que uma opção):

- ☐ É mais fácil planificar aulas de espanhol.
- ☐ Os modelos de ensino do espanhol (ênfase por tarefas, enfoque comunicativo...) facilitam o processo de planificação.
- ☐ Sinto-me menos condicionado/a pelo programa, exames, competências...
- ☐ Outras razões:

- 2 Os alunos estão mais motivados nas aulas de português do que nas aulas de espanhol.

Sim ☐ Não ☐

2.1. Se respondeu NÃO indique porquê (pode selecionar mais do que uma opção):

- ☐ As aulas de português são sempre iguais.
- ☐ O professor está pouco motivado ao lecionar as aulas de português.
- ☐ A aula de português centra-se no professor.
- ☐ Outras razões:

3 Sinto que as aulas de espanhol são mais criativas do que as aulas de português.

Sim ☐ Não ☐

3.1. Se respondeu SIM indique porquê (pode seleccionar mais do que uma opção):

- ☐ Sinto que invisto na criação de materiais originais e adaptados.
- ☐ Há mais liberdade para fazer actividades diferentes nas aulas de espanhol.
- ☐ Os conteúdos dos programas estimulam a criatividade do professor e dos alunos.
- ☐ Outras razões:

GRUPO II

Tendo em conta uma **escala de um a sete (1 - 7)**, em que **o número um (1)** corresponde a «**Discordo Completamente**» e **o número sete (7)** a «**Concordo Completamente**», assinale para cada item apresentado o número que mais se aproxima da sua opinião, **tendo por base a sua experiência enquanto professor de português e de espanhol**

1 Nas aulas de espanhol, os alunos têm um papel mais autónomo do que nas aulas de português.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

2 Nas aulas de português espera-se que o professor seja a enciclopédia de todo o saber.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

3 Nas aulas de espanhol espera-se que o professor seja a enciclopédia de todo o saber.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐

GRUPO III

Responda às seguintes questões:

1. Segue alguma metodologia ou enfoque específicos no ensino do português?

Sim ☐

Não ☐

1.1. Se respondeu afirmativamente indique qual/quais:

2. Segue alguma metodologia ou enfoque específicos no ensino do espanhol?

Sim ☐

Não ☐

2.1. Se respondeu afirmativamente indique qual/quais:

3. Que estágio realizou ao longo deste ano?

Bidisciplinar (português e espanhol) ☐

Monodisciplinar (espanhol) ☐

Monodisciplinar (português) ☐

3.1. Se respondeu Monodisciplinar (espanhol) indique que estágio(s) realizou anteriormente:

Bidisciplinar (português e francês) ☐

Bidisciplinar (português e inglês) ☐

Bidisciplinar (português e alemão) ☐

Monodisciplinar (português) ☐

Outro ☐ _____

3.2. Se respondeu Monodisciplinar (português) indique que estágio(s) realizou anteriormente:

Bidisciplinar (inglês e espanhol) ☐

Monodisciplinar (espanhol) ☐

Outro ☐ _____

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo III – Resultados alunos

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por ano

		Frequência	Porcentagem
Válido	10º ano	23	39,0
	11º ano	36	61,0
	Total	59	100,0

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por ano

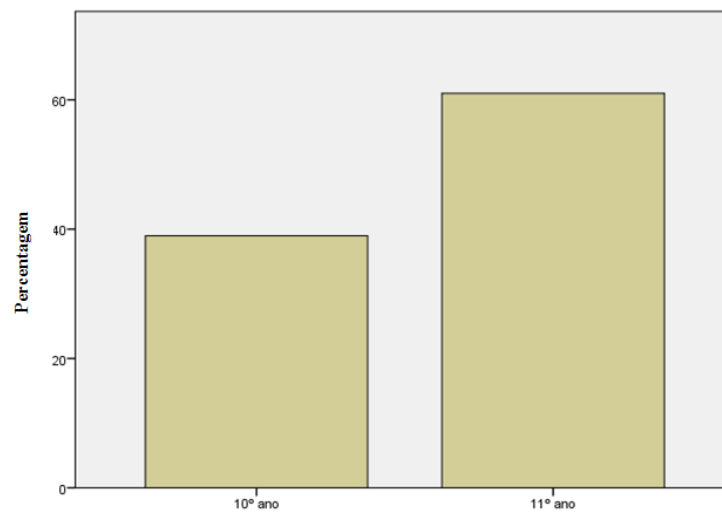


Tabela 2 - Sinto-me mais motivado nas aulas de português do que nas aulas de espanhol

		Frequência	Porcentagem
Válido	Discordo totalmente	29	49,2
	Discordo bastante	10	16,9
	Discordo parcialmente	10	16,9
	Não concordo/ Nem discordo	7	11,9
	Concordo parcialmente	2	3,4
	Concordo bastante	1	1,7
	Total	59	100,0

Gráfico 2 – Sinto-me mais motivado nas aulas de português do que nas aulas de espanhol

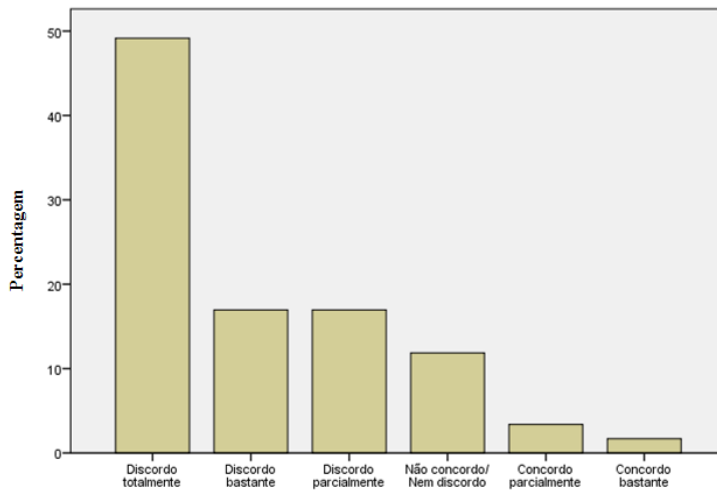


Tabela 3 - Sinto que as aulas de espanhol são mais criativas do que as de português

		Frequência	Percentagem
Válido	Discordo completamente	2	3,4
	Discordo parcialmente	2	3,4
	Não concordo Nem discordo	1	1,7
	Concordo parcialmente	3	5,1
	Concordo bastante	9	15,3
	Concordo totalmente	42	71,2
	Total	59	100,0

Gráfico 3 - Sinto que as aulas de espanhol são mais criativas do que as de português

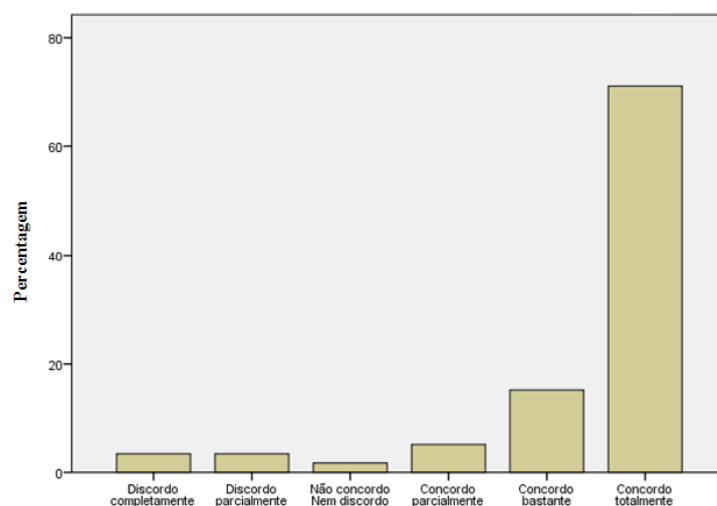


Tabela 4 – Nas aulas de espanhol, sou mais autónomo na realização dos trabalhos do que nas aulas de português

		Frequência	Percentagem
Válido	Discordo completamente	5	8,5
	Discordo bastante	2	3,4
	Discordo parcialmente	5	8,5
	Não concordo Nem discordo	10	16,9
	Concordo parcialmente	9	15,3
	Concordo bastante	12	20,3
	Concordo completamente	16	27,1
Total		59	100,0

Gráfico 4 – Nas aulas de espanhol, sou mais autônomo na realização dos trabalhos do que nas aulas de português

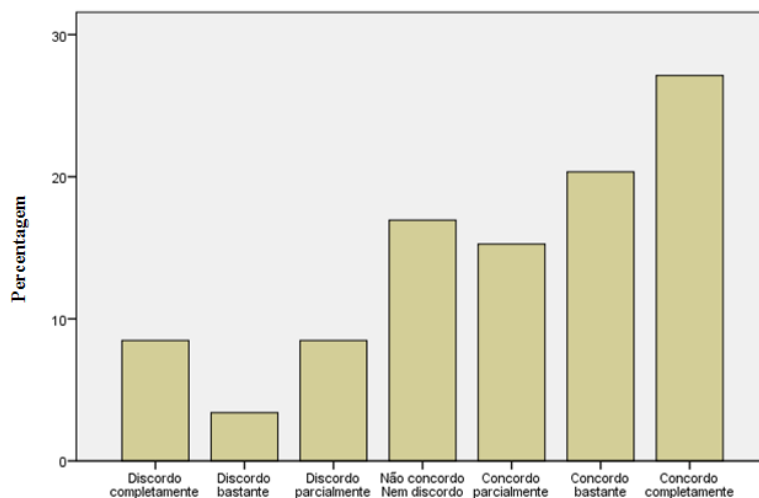


Tabela 5 – Nas aulas de português espero que o professor seja a enciclopédia de todo o saber.

		Frequência	Percentagem
Válido	Discordo completamente	13	22,0
	Discordo bastante	8	13,6
	Discordo parcialmente	9	15,3
	Não concordo Nem discordo	15	25,4
	Concordo parcialmente	9	15,3
	Concordo bastante	4	6,8
	Concordo completamente	1	1,7
	Total	59	100,0

Gráfico 5 – Nas aulas de português espero que o professor seja a enciclopédia de todo o saber.

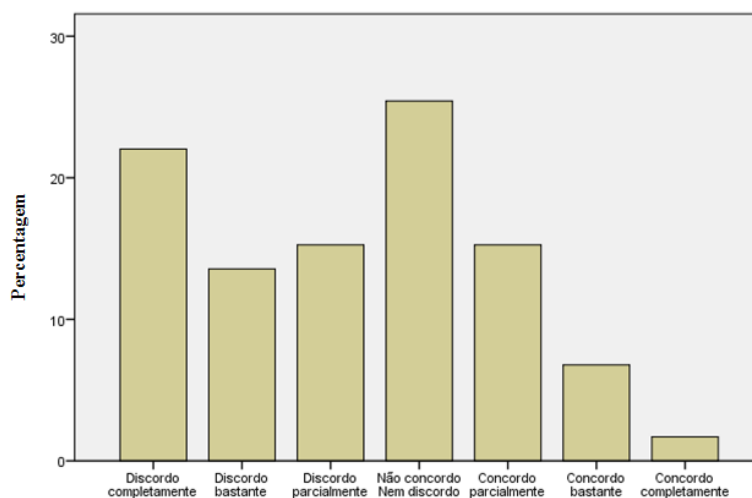


Tabela 6 – Nas aulas de espanhol espero que o professor seja a enciclopédia de todo o saber

		Frequência	Percentagem
Válido	Discordo completamente	10	16,9
	Discordo bastante	9	15,3
	Discordo parcialmente	6	10,2
	Não concordo Nem discordo	10	16,9
	Concordo parcialmente	11	18,6
	Concordo bastante	7	11,9
	Concordo completamente	6	10,2
	Total	59	100,0

Gráfico 6 – Nas aulas de espanhol espero que o professor seja a enciclopédia de todo o saber

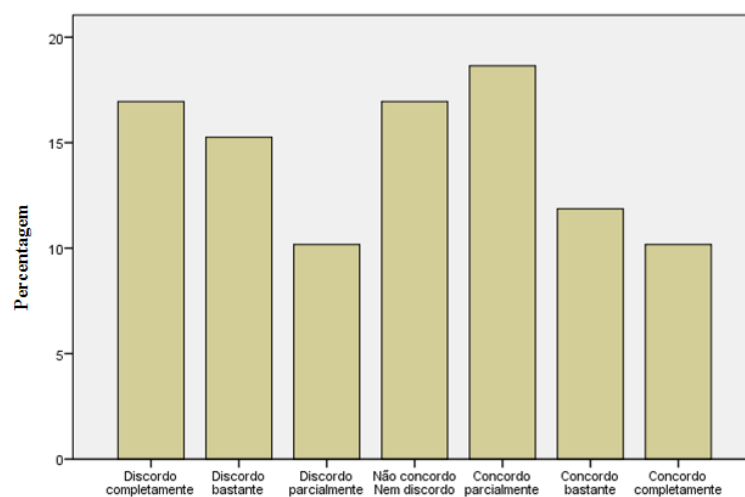


Tabela 7 – As aulas de português são sempre iguais

		Frequência	Porcentagem
Válido	Discordo completamente	3	5,1
	Discordo bastante	3	5,1
	Discordo parcialmente	1	1,7
	Não concordo Nem discordo	11	18,6
	Concordo parcialmente	11	18,6
	Concordo bastante	11	18,6
	Concordo completamente	19	32,2
Total		59	100,0

Gráfico 7 – As aulas de português são sempre iguais

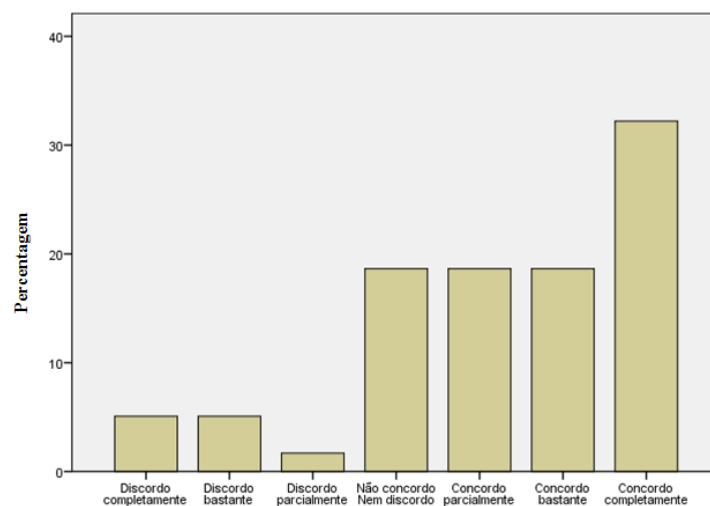
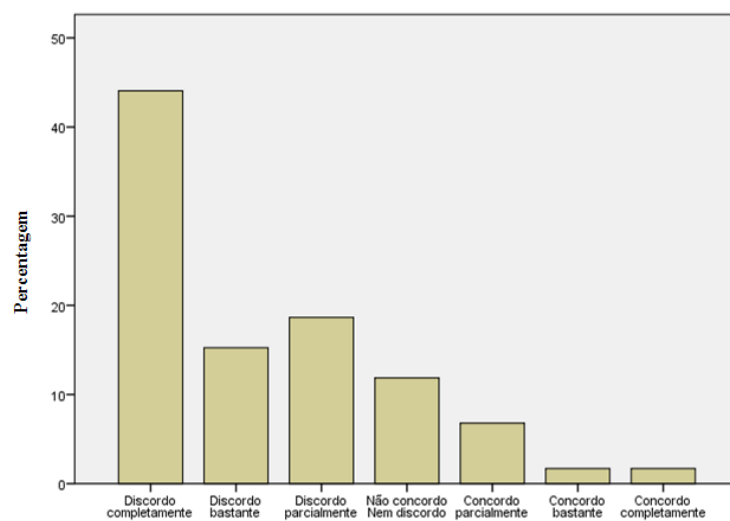


Tabela 8 – As aulas de espanhol são sempre iguais

		Frequência	Percentagem
Válido	Discordo completamente	26	44,1
	Discordo bastante	9	15,3
	Discordo parcialmente	11	18,6
	Não concordo Nem discordo	7	11,9
	Concordo parcialmente	4	6,8
	Concordo bastante	1	1,7
	Concordo completamente	1	1,7
Total		59	100,0

Gráfico 8 – As aulas de espanhol são sempre iguais



Anexo IV – Resultados professores

Tabela 9 - Sinto-me mais motivado a planificar aulas de português do que a planificar aulas de espanhol.

		Frequência	Percentagem
Válido	sim	4	26,7
	não	11	73,3
	Total	15	100,0

Gráfico 9 – Sinto-me mais motivado a planificar aulas de português do que a planificar aulas de espanhol.

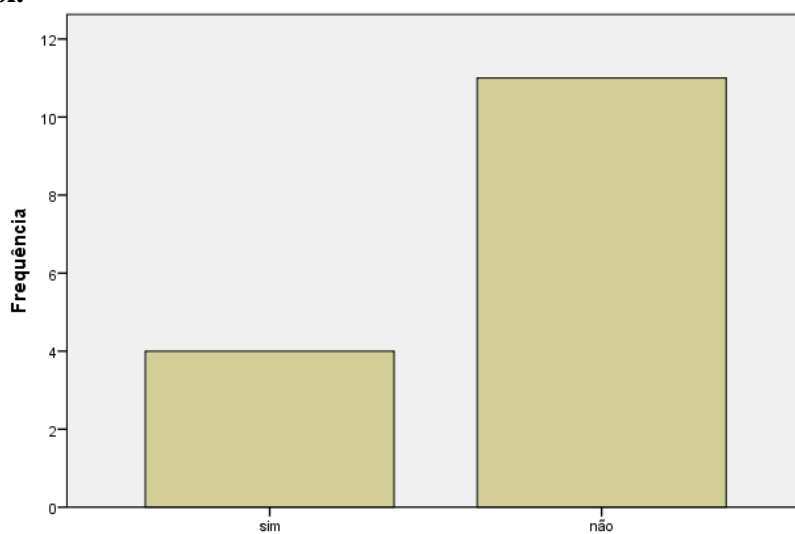


Tabela 9.1. – Porquê

	Respostas	
	N	Percentagem
É mais fácil planificar espanhol.	1	9,1%
Os modelos de ensino do espanhol facilitam o processo de planificação.	6	54,5%
Sinto-me menos condicionado/a pelo programa, exames, competências...	2	18,2%
É exatamente igual.	2	18,2%
Total	11	100,0%

Tabela 10 – Os alunos estão mais motivados nas aulas de português do que nas aulas de espanhol.

	Frequência	Percentagem
Válido sim	1	6,7
não	14	93,3
Total	15	100,0

Gráfico 10 – Os alunos estão mais motivados nas aulas de português do que nas aulas de espanhol.

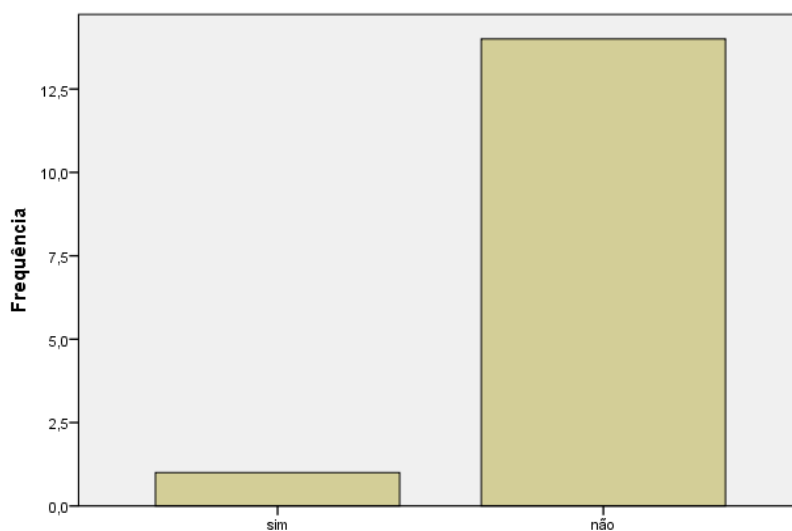


Tabela 10.1. – Porquê

	Respostas	
	N	Percentagem
As aulas de português são sempre iguais.	1	6,3%
A aula de português centra-se no professor	5	31,3%
Dificuldades na aprendizagem do português	2	12,5%
Mais atrativo aprender uma língua estrangeira	3	18,8%
Aulas mais dinâmicas e/ou variadas.	2	12,5%
Espanhol é uma novidade.	3	18,8%
Total	16	100,0%

Tabela 11 - Sinto que as aulas de espanhol são mais criativas do que as aulas de português.

	Frequência	Percentagem
Válido sim	14	93,3
não	1	6,7
Total	15	100,0

Gráfico 11 - Sinto que as aulas de espanhol são mais criativas do que as aulas de português.

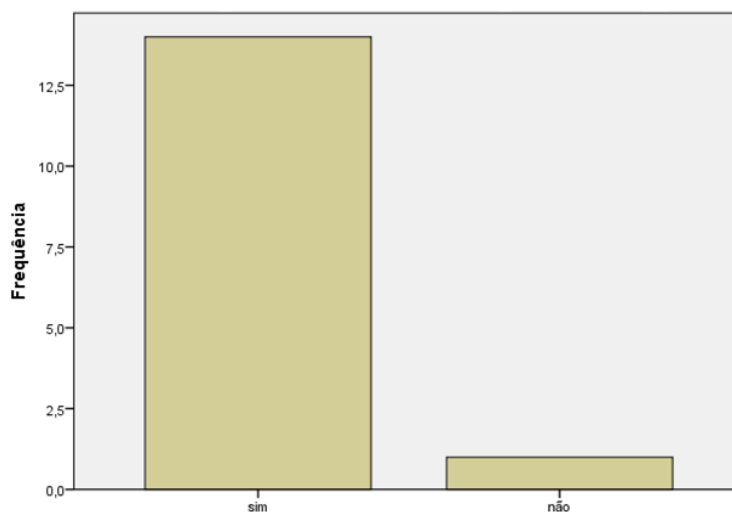


Tabela 11.1. - Porquê

	Respostas	
	N	Percentagem
Sinto que invisto na criação de materiais originais e adaptados.	5	29,4%
Há mais liberdade para fazer atividades diferentes nas aulas de espanhol.	7	41,2%
Os conteúdos dos programas estimulam a criatividade do professor e dos alunos.	4	23,5%
É mais fácil selecionar materiais motivadores.	1	5,9%
Total	17	100,0%

Tabela 12 - Nas aulas de espanhol, os alunos têm um papel mais autónomo do que nas aulas de português

		Frequência	Porcentagem
Válido	Discordo completamente	3	20,0
	Discordo parcialmente	3	20,0
	Não concordo Nem discordo	5	33,3
	Concordo bastante	3	20,0
	Concordo completamente	1	6,7
	Total	15	100,0

Gráfico 12 - Nas aulas de espanhol, os alunos tem um papel mais autónomo do que nas aulas de português

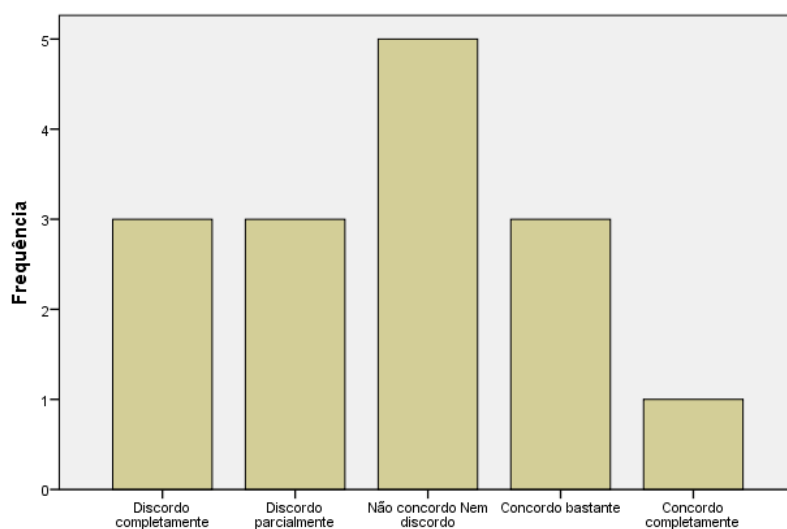


Tabela 13 – Nas aulas de português espera-se que o professor seja a enciclopédia de todo o saber.

	Frequência	Porcentagem
Válido		
Discordo completamente	2	13,3
Discordo bastante	4	26,7
Não concordo Nem discordo	1	6,7
Concordo parcialmente	2	13,3
Concordo bastante	5	33,3
Concordo completamente	1	6,7
Total	15	100,0

Gráfico 13 – Nas aulas de português espera-se que o professor seja a enciclopédia de todo o saber.

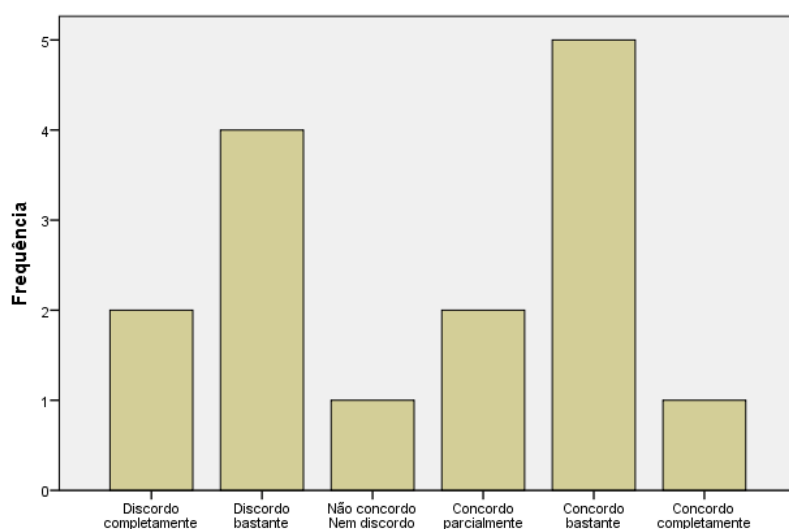


Tabela 14 – Nas aulas de espanhol espera-se que o professor seja a enciclopédia de todo o saber.

	Frequência	Porcentagem
Válido		
Discordo completamente	2	13,3
Discordo bastante	6	40,0
Não concordo Nem discordo	2	13,3
Concordo parcialmente	3	20,0
Concordo bastante	2	13,3
Total	15	100,0

Gráfico 14 – Nas aulas de espanhol espera-se que o professor seja a enciclopédia de todo o saber

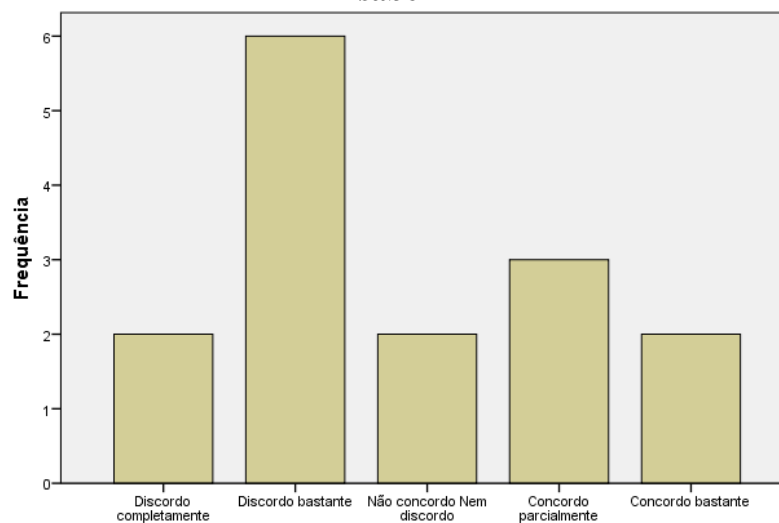


Tabela 15 - Segue alguma metodologia ou enfoque específicos no ensino do português?

		Frequência	Porcentagem
Válido	sim	12	80,0
	não	3	20,0
	Total	15	100,0

Tabela 16 – Segue alguma metodologia ou enfoque específicos no ensino do espanhol?

		Frequência	Porcentagem
Válido	Sim	12	80,0
	Não	3	20,0
	Total	15	100,0

Gráfico 15 – Segue alguma metodologia ou enfoque específicos no ensino do espanhol?

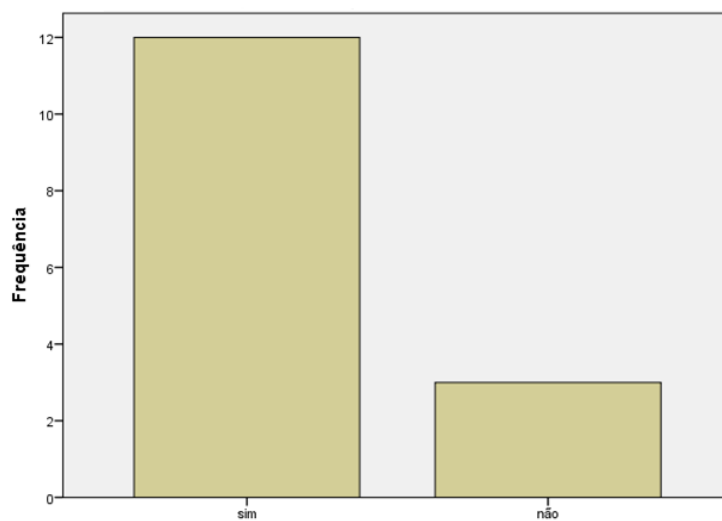


Tabela 16.1 – Quais?

	Respostas	
	N	Porcentagem
Enfoque por tarefas	5	45,5%
Ambos	6	54,5%
Total	11	100,0%

Tabela 17 – Que estágio realizou ao longo deste ano?

		Frequência	Porcentagem
Válido	Bidisciplinar (português e espanhol)	5	33,3
	Monodisciplinar (espanhol)	10	66,7
	Total	15	100,0

Gráfico 16 – Que estágio realizou ao longo deste ano?

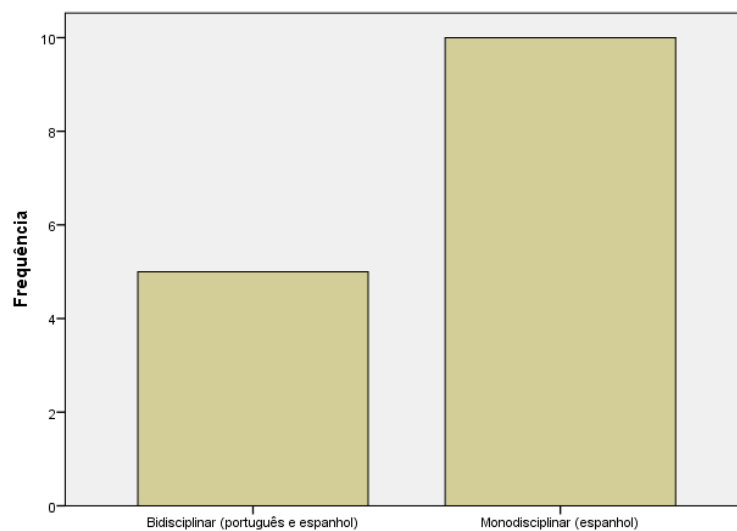


Tabela 18 - Se respondeu Monodisciplinar (espanhol) indique que estágio(s) realizou anteriormente

		Frequência	Porcentagem
Válido	Bidisciplinar (português e francês)	3	20,0
	Bidisciplinar (português e inglês)	4	26,7
	Monodisciplinar (português)	3	20,0
	Não responde	5	33,3
Total		15	100,0

Tabela 19 – Se respondeu Monodisciplinar (português) indique que estágio(s) realizou anteriormente

		Frequência	Porcentagem
Válido	Não responde	15	100,0

Anexo V – Exemplo diário do professor

Comparação entre as aulas de espanhol e português 31. 10. 2013

→ Por que é que os alunos estão mais motivados nas aulas
espanhol
~~português~~ do que nas aulas de português?

→ "Odeio português" → alunos do 10-6

» Ref. Espanhol: de mais espaço aos alunos nas aulas.

» Aulas de português: iguais às aulas de sempre, de grande

» era alunos...

» Aulas de espanhol: ⊕ dinâmicas ⊕ exercícios...

Porquê?

Exigência do professor de português?

Esqueço por tantas (aulas baseadas)

Port

↓
motivação!

os alunos ouvem...

Passo

Espanhol

↓
mais "classe"...

↓
os alunos participam.

→ Fico com a sensação de que o modelo utilizado
no caso do espanhol é mais eficiente.

Anexo VI – UD 1 - Português

Escola Secundária de Rio Tinto		Ano/Turma: 10°F	Ano letivo: 2013/2014
Disciplina: Português			
Data: 28.02.2014	Conteúdos: Textos expressivos e criativos: poetas do século XX.		Sumário: Análise e interpretação do poema <i>E tudo era possível</i> , da autoria de Ruy Belo.
Tempo: 50'			
Aula n.º:1			
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">Mobilizar conhecimentos prévios;Conhecer um poeta português do século XX – Ruy Belo;Analisar composições poéticas do ponto de vista formal;Apreender o sentido do poema <i>E tudo era possível</i>, da autoria de Ruy Belo;Distinguir factos de sentimentos, de atitudes e de opiniões;Reconhecer o valor estilístico e expressivo da pontuação (e da sua ausência);Reconhecer a dimensão estética da língua;(Re)conhecer as principais figuras de estilo da língua		Estratégias: <ul style="list-style-type: none">Diálogo horizontal e vertical;Audição do fado <i>Quando eu era pequenina</i>, interpretado por Gisela João;Apresentação de uma breve biografia de Ruy Belo.Leitura silenciosa e em voz alta do poema <i>E tudo era possível</i>, da autoria de Ruy BeloExposição do professor.	
Avaliação: Observação direta.			
Estagiário: Dinis Rebelo			

Escola Secundária de Rio Tinto		Ano/Turma: 10°F	Ano letivo: 2013/2014
Disciplina: Português			
Data: 28.02.2014	Conteúdos: Textos expressivos e criativos: poetas do século XX.		Sumário: Análise e interpretação de um fragmento de um poema da autoria de Daniel Faria. Elaboração de um poema de turma.
Tempo: 50'			
Aula n°:2			
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">Mobilizar conhecimentos prévios;Conhecer um poeta português do século XX – Daniel Faria;Analisar composições poéticas do ponto de vista formal;Apreender o sentido do poema <i>Tenho Saudades do Calor ó Mãe</i>, da autoria de Daniel FariaDistinguir factos de sentimentos, de atitudes e de opiniões;Reconhecer o valor estilístico e expressivo da pontuação (e da sua ausência);Reconhecer a dimensão estética da língua;Contactar com a subjetividade do texto poético;Aproximar os alunos de experiências de criação poética		Estratégias: <ul style="list-style-type: none">Diálogo horizontal e vertical;Apresentação de uma breve biografia de Daniel Faria.Leitura silenciosa e em voz alta do poema <i>Tenho Saudades do Calor ó Mãe</i>Elaboração de um poema de turma.Exposição do professor.	
Avaliação: Observação direta.			
Estagiário: Dinis Rebelo			

Anexo VII – UD 2 – Português

Escola Secundária de Rio Tinto	Ano/Turma: 10°F	Ano letivo: 2013/2014
Disciplina: Português		
Data: 16.05.2014	Conteúdos: Contos de autores do século XX.	Sumário: Análise e interpretação do conto: <i>O Retrato de Mónica</i> da autoria de Sophia de Mello Breyner Andresen.
Tempo: 50'		
Aula nº: 1		
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Antecipar conteúdos a partir da descrição de um retrato• Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto• Determinar a intencionalidade comunicativa num conto de Sophia de Mello Breyner• Apreender os sentidos do conto <i>O Retrato de Mónica</i>• Reconhecer a dimensão estética da utilização da língua• Contactar com autores do Património Cultural Português, Sophia de Mello Breyner.		Estratégias: <ul style="list-style-type: none">• Diálogo horizontal e vertical;• Descrição de um retrato• Apresentação de uma breve biografia de Sophia de Mello Breyner• Leitura em voz alta do conto <i>O Retrato de Mónica</i>, da autoria de Sophia de Mello Breyner• Exposição do professor.
Avaliação: Observação direta.		
Estagiário: Dinis Rebelo		

Escola Secundária de Rio Tinto		Ano/Turma: 10°F	Ano letivo: 2013/2014
Disciplina: Português			
Data: 16.05.2014	Conteúdos: Contos de autores do século XX.	Sumário: Conclusão da análise e interpretação do conto: <i>O Retrato de Mónica</i> , da autoria de Sophia de Mello Breyner Andresen. Redação de um texto inspirado no conto <i>O Retrato de Mónica</i> .	
Tempo: 50'			
Aula nº: 2			
Objetivos:		Estratégias:	
<ul style="list-style-type: none">• Aplicar as regras da textualidade, redigindo um texto a partir do primeiro parágrafo do conto <i>O Retrato de Mónica</i>• Aplicar as regras do funcionamento da língua• Adequar o discurso à situação comunicativa• Desenvolver a capacidade de conhecimento e aceitação do outro, a partir da elaboração de um texto que sensibilize os colegas para as situações de "miséria" da atualidade• Relacionar-se com outras culturas de expressão portuguesa e universal		<ul style="list-style-type: none">• Diálogo horizontal e vertical;• Redação de um texto a partir do primeiro parágrafo do conto <i>O Retrato de Mónica</i>.• Trabalho de grupo.	
Avaliação: Observação direta.			
Estagiário: Dinis Rebelo			

Anexo VIII – Exemplo de tarefa final

O Samuel com o seu olhar profundo, sereno e existencial^{no} demonstrou a sua experiência de vida e a sua luta neste mundo.

Sábio, inteligente, profundo, lutador, sereno, experiente são poucos dos adjetivos que podem qualificar Samuel. Ele sempre viveu ao máximo, aproveitou cada instante e fez deles grandes momentos. Cada passo na sua vida foi uma nova batalha na qual ele lutou e tentou sempre sair vencedor. E contra o que lutou Samuel? A calma que transmite agora nem sempre esteve presente.

O sorriso apaziguador no seu rosto nem sempre esteve lá. Pois se olharmos para além da calma e da experiência, se olharmos bem no fundo do seu olhar, vemos também que é um olhar cansado. E porque? Toda esta luta que teve de enfrentar cansou-o. Toda a luta para se integrar, para integrar a sua cor perante as diferenças no mundo levaram Samuel à exaustão. E é agora, no final de todas as lutas contra a desigualdade que no seu rosto se reflete a felicidade de quem batalha e vence.

A sua pele enrugada pelo tempo continua mais escura do que a de quem um dia o Rejeitou, do que a do povo onde lutou p' ser aceite. Mas a sua alma é plena transbordando por ser, por fim, aceite. A alma de Samuel é apenas ^{mais} uma alma igual a de todos os outros independentemente da cor que o seu rosto cansado, mas feliz, mostra.

ANEXO IX – UD 1Español

Objetivos generales	Recursos Medios	Contenidos						Evaluación	T?
		Procedimentales	Conceptuales				Actitudinales		
			Pragmático- discursivos	Nocionales	Gramaticales	Culturales			
<p>Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con la publicidad;</p> <p>Identificar los intereses que le llevan a aproximarse a la cultura de Hispanoamérica, a partir de un anuncio publicitario de la UDLA;</p> <p>Ser capaz de sacarle partido a un repertorio corto y sencillo del vocabulario y expresiones relacionados con la publicidad;</p> <p>Dar información sobre un producto específico, valorándolo y presentando sus características, para poder crear un anuncio publicitario.</p>	<p>Cuaderno del profesor</p> <p>Videos: <i>Publicista; ¿Qué es la publicidad?; Anuncio Chanel; El book 2</i></p> <p>Fichas de trabajo: <i>¿Eres creativo?; Características de un buen anuncio publicitario; Tarea final</i></p> <p>Imágenes: <i>Preguntas; Resultados del test</i></p> <p>Tarjetas con logotipos</p> <p>Masilla adhesiva</p> <p>Diccionarios</p> <p>Tarjetas con los objetos.</p>	<p>Anticipación de información a partir de un video para predecir el tema de la clase;</p> <p>Observación y comentario de videos e imágenes relacionados con la publicidad;</p> <p>Extracción de información específica de un video para conocer las características de la carrera de publicista;</p> <p>Sistematización, partiendo de la lectura de un texto, de las características de un buen mensaje publicitario</p> <p>Creación de un anuncio publicitario.</p>	<p>Expresar opinión: <i>Creo que... En mi opinión... Pienso que...</i></p> <p>Argumentar sobre las ventajas de un producto: <i>Nuestro producto nunca...</i></p> <p>Presentar las características de un producto: <i>Nuestro producto es...</i></p> <p>Decir el precio de un producto: <i>Cuesta...</i></p>	<p>La publicidad</p> <p><i>anuncio publicista teletienda</i></p> <p>...</p> <p>Las marcas</p> <p><i>Carolina Herrera El Corte Inglés</i></p>	<p>Los adjetivos calificativos</p> <p><i>emocionante; conmovedor; enternecedor;</i></p> <p>...</p> <p>Relaciones de antonimia</p> <p><i>Difícilmente/ fácilmente; Receptor/ emisor; Extensas/ cortas;</i></p> <p>...</p>	<p>Marcas españolas e hispanoamericanas reconocidas en el mundo;</p> <p>La carrera de publicista en la Universidad de las Américas.</p>	<p>Reflexionar sobre sí mismo y sus potencialidades a partir de la realización de un test de personalidad creativa.</p> <p>Mostrar interés, empeño e iniciativa durante las clases.</p> <p>Participar de manera espontánea y natural en las actividades de clase.</p> <p>Potenciar la relación afectiva con la lengua española, mediante la realización de tareas creativas.</p>	<p>Observación directa centrada en las cuatro actividades comunicativas de la lengua, actitudes y valores.</p> <p>Participación en las clases.</p> <p>Interés demostrado en las actividades</p> <p>Trabajo en clase.</p>	<p>3 clases de 50m</p>

Escola Secundária de Rio Tinto		Curso: 11º	Grupo: A					Fecha: 25/03
Profesor: Dinis Rebelo			Clase nº. 1	Nombre de la Unidad Didáctica en que se inserta: <i>La publicidad</i>	Tiempo estimado: 50'			
PASO Nº	Tº APROX (minutos)	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS/TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUP.	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA (Destrezas lingüísticas)	Recursos Medios Materiales
1	5			Abrir la lección				
2	10	Motivación	<p>Anticipar el tema de la clase a partir de un vídeo sobre las características de un publicista.</p> <p>Recordar el léxico de las profesiones para dar ejemplos de profesiones que pueden estar relacionadas con la creatividad.</p>	Ver y comentar el vídeo: <i>Ser publicista</i>	<p>El profesor... propone a los alumnos el visionado de un vídeo y les pide que, teniendo en cuenta lo que ven, intenten identificar la profesión de la que se está hablando. Posteriormente, intentan adivinar el tema de la clase. Aclara posibles dudas y corrige eventuales errores.</p> <p>Los alumnos... ven el vídeo e intentan adivinar la profesión a la cual se hace referencia en el vídeo: <i>publicista</i>. [otras posibilidades de respuesta: <i>diseñador; artista; pintor; productor; profesor; director de cine...</i>]. Posteriormente, y teniendo en cuenta este dato, intentan adivinar el tema de la clase.</p>	GG	IO	Pen Vídeo: <i>Publicista</i>

3	5	Conceptualización	<p>Extraer información específica de un vídeo a partir del visionado de un anuncio publicitario creado por una universidad ecuatoriana (UDLA) para conocer las principales características de la publicidad.</p> <p>Conocer un ejemplo de una carrera de una universidad sudamericana para ampliar sus conocimientos del mundo hispanohablante.</p>	Ver y analizar un anuncio publicitario creado por la UDLA	<p>El profesor... informa a los alumnos que tienen la posibilidad de participar en un <i>workshop weekend</i>, en la ESRT, organizado por la UDLA, la Universidad de las Américas.</p> <p>Dice a los alumnos que, para que sepan un poco más sobre este <i>workshop</i> y sobre el concepto de publicidad, les va a enseñar parte de un anuncio publicitario creado por la UDLA, para divulgar la carrera de publicista. Les dice que mientras ven el anuncio, tendrán que contestar, de forma sencilla, a algunas preguntas. Proyecta las preguntas. Pide a los alumnos que las registren en sus cuadernos.</p> <p>Los alumnos... escuchan la explicación del profesor y registran las preguntas en su cuaderno.</p>	GG I	CA (EE)	Pen Preguntas
4	15	Conceptualización Consolidación y práctica			<p>El profesor... Pide a los alumnos que, mientras ven el vídeo, contesten a las preguntas. Proyecta el vídeo. Posteriormente, les pide a los alumnos que compartan sus respuestas. Corrige eventuales errores y registra las respuestas en la pizarra.</p> <p>Los alumnos...</p>	GG I	CA CL (EE)	Pen Vídeo: <i>¿Qué es la publicidad?</i>

					Ven el vídeo y contestan a las preguntas. Comparten sus respuestas más caracterizadoras de su personalidad con el grupo. Corrigen eventuales errores y exponen posibles dudas.			
5	10	Consolidación y práctica	<p>Reconocer la importancia de la creatividad en el medio publicitario para, posteriormente, evaluar el nivel de creatividad de un anuncio.</p> <p>Potenciar su creatividad a partir de la realización de un test sobre la creatividad personal.</p> <p>Extraer información relevante de un test para compartirla con los compañeros.</p>	Responder a un test de creatividad personal y comentar los resultados	<p>El profesor... explica a los alumnos que, para que puedan oficializar su matrícula en el <i>workshop weekend</i>, tendrán que responder a un test de creatividad personal, para que los organizadores del evento sepan algo más sobre ellos. Entrega la Ficha A. Posteriormente, proyecta las interpretaciones de los resultados.</p> <p>Los alumnos... realizan la Ficha A. Comparten sus puntuaciones con el grupo.</p>	GG I P	CL IO (EE)	Ficha <i>¿Eres creativo?</i>
6	5			Escribir los contenidos	<p>El profesor... con la ayuda de los alumnos, y haciendo una síntesis de la clase, escribe los contenidos en la pizarra.</p> <p>Los alumnos... ayudan al profesor a elaborar los contenidos de la clase y los registran en su cuaderno.</p>	GG I		

Escola Secundária de Rio Tinto		Curso: 11º	Grupo: A					Fecha: 28/03
Profesor: Dinis Rebelo			Clase nº: 2	Nombre de la Unidad Didáctica en que se inserta: <i>La publicidad</i>	Tiempo estimado: 50'			
PASO Nº	Tº APROX (minutos)	FASE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS/ TAREAS	ACTUACIÓN DE LOS ALUMNOS/ ACTUACIÓN DEL PROFESOR	AGRUP.	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA (Destrezas lingüísticas)	Recursos Medios Materiales
1	5			Abrir la clase				
2	5	Motivación	Identificar y nombrar marcas españolas, hispanoamericanas e internacionales a partir de los logotipos que las representan. Desarrollar la interacción oral y gestionar la participación de los compañeros. Recordar el léxico de las profesiones para identificar el origen de diferentes marcas.	Observar logotipos e identificar la marca que representan	<p>El profesor... introduce la primera prueba del <i>workshop</i>. Explica a los alumnos que un buen publicista debe conocer muy bien el mercado. Dice a los alumnos que debajo de la silla de cada uno están dos tarjetas que, juntas, forman el logotipo de una marca. Les dice que las deben mirar sin enseñarlas a sus compañeros.</p> <p>Los alumnos... escuchan la explicación del profesor.</p>	GG I	CA	Tarjetas con logotipos
3	10				<p>El profesor... posteriormente, les explica que van a hacer un juego: cada alumno saldrá a la pizarra y, primeramente, pegará la tarjeta 1. Sus compañeros deben identificar el nombre de la marca asociada al logotipo. Cuando la descubran, el/la alumno/a pega la otra tarjeta. Mientras van identificando</p>	GG I	IO	Tarjetas con logotipos Masilla adhesiva

					<p>el nombre de las marcas, el profesor pregunta a los alumnos si saben en qué país han sido creadas.</p> <p>Ej. <i>Mango</i>, en <i>España</i>, por lo tanto es una marca... <i>española</i>. [Mango: española; Santander: española; Chanel: francesa; Coca-cola: americana/estadunidense; Citroen: francesa; Carolina Herrera: venezolana; El Corte Inglés: Española; Paupério: portuguesa; MacIntosh: americana/estadunidense; BMW: alemana]</p> <p>Los alumnos... escuchan la explicación del profesor y siguen sus instrucciones. Eligen a un compañero para contestar.</p>			
4	5	Conceptualización	<p>Verificar la existencia de pre conocimientos sobre el tema (la publicidad) a través de una lluvia de ideas.</p> <p>Recordar y aprender adjetivos calificativos para presentar las características de un buen anuncio.</p>	Hacer una lluvia de ideas sobre el tema: <i>¿Cuáles son las características de un buen anuncio publicitario?</i>	<p>El profesor... despega todas las tarjetas de la pizarra, excepto la de Chanel. Explica a los alumnos que, en esta parte del workshop, van a conocer aquél que ha sido considerado uno de los mejores anuncios de siempre, lo del perfume <i>Chanel n.º 5</i>. Les sugiere que, de modo que puedan, posteriormente, evaluarlo, hagan una lluvia de ideas sobre las características de un buen anuncio. [emocionante; conmovedor; enternecedor; atractivo; divertido; persuasivo; interesante; comprensible; misterioso; corto;</p>	GG I	IO (EE)	Cuaderno del profesor <i>adjetivos</i>

					<p><i>imprevisible; animador; excitante...]</i></p> <p>Los alumnos... participan oralmente y registran el léxico en el cuaderno.</p>			
5	10	Consolidación y práctica	<p>Sustituir vocablos por sus antónimos para desarrollar el léxico.</p> <p>Distinguir, a partir de la lectura de un texto, información verdadera de información falsa.</p>	Realizar una ficha	<p>El profesor... explica a los alumnos que van a leer un texto que habla sobre las características de un buen mensaje publicitario. Entrega a los alumnos la ficha A y les pide que la realicen en parejas.</p> <p>Los alumnos... realizan la ficha A.</p>	GG P	CL G (EE)	Ficha: Características de un buen anuncio publicitario
6	5		<p>Sistematizar, partiendo de la lectura de un texto, las características de un buen mensaje publicitario para poder expresar juicios y opiniones sobre él.</p>	Corregir la ficha	<p>El profesor... corrige la ficha y registra las respuestas en la pizarra.</p> <p>Los alumnos... registran la corrección y aclaran posibles dudas.</p>	GG I	CL G (EE)	
7	10			Comentar brevemente un anuncio publicitario	<p>El profesor... pone el vídeo y pide a los alumnos que, teniendo en cuenta sus reflexiones y el texto que han leído, intenten explicar por qué razón es uno de los mejores anuncios.</p> <p>Los alumnos... ven el vídeo y dan su opinión, utilizando las estructuras estudiadas anteriormente (<i>pienso que...; creo que...</i>).</p>	GG I	CA IO	<p>Pen <i>Vídeo: anuncio Chanel</i></p>